



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

A importância da leitura no desenvolvimento do léxico

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCEB



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Sara Isabel Ferreira Lopes

A importância da leitura no desenvolvimento do léxico

Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico,
apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para
obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira

Arguente: Professora Doutora Isabel Correia

Orientador: Professor Doutor Pedro Balaus

Junho de 2021

Agradecimentos

Terminada esta etapa as palavras não chegam para agradecer à minha família todo o apoio. Aos meus pais agradeço todos os sacrifícios que têm feito para me puderem proporcionar o concretizar de um sonho, sou-lhes eternamente grata por toda a educação e amor que me deram.

À minha mãe, que tanto amo, agradeço-lhe tudo o que sou e por caminhar sempre lado a lado comigo, para sempre.

Aos meus tios Isabel e António, que mesmo longe sempre me apoiaram na concretização deste sonho.

Ao Rafael, por todo o amor, amizade, carinho, apoio e compreensão ao longo desta caminhada, pelas palavras reconfortantes nos momentos mais difíceis. Foi graças a esta caminhada que nos cruzamos na vida um do outro.

Às amigas que Coimbra me deu, certa de que serão para a vida, Catarina, Raquel, Maria Inês, Carolina e Nadine, obrigada por toda a amizade, por todos os momentos únicos que partilhamos, pelas eternas memórias que construímos e por estarem sempre presentes.

À minha amiga Ana, obrigada por todo o carinho, amizade, por me fazeres ver sempre o lado positivo e nunca me deixares desistir.

Ao Professor Doutor Pedro Balaus Custódio, agradeço toda a disponibilidade e apoio prestado na realização deste relatório.

Às minhas “Calzonetes”, que tiveram sempre uma palavra de incentivo, mesmo nos dias mais difíceis.

À ESEC e a todos os docentes que se revelaram uma fonte de inspiração e me ajudaram a crescer tanto pessoal como profissionalmente.

A Coimbra por me proporcionar os anos mais felizes da minha vida.

O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.

Fernando Pessoa

A importância da leitura no desenvolvimento do léxico

Resumo:

O presente Relatório Final, foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB, e reflete o estudo realizado durante a lecionação em contexto de estágio curricular, no 1º CEB, numa turma do 2º ano. No decorrer da prática pedagógica podemos constatar que a turma onde estávamos inseridas não dispunha de um momento programado para o trabalho do ensino do léxico. Assim, uma vez que a professora cooperante não previa esse trabalho com a turma, verifiquei que seria pertinente fazê-lo.

Neste sentido, decidimos desenvolver uma sequência didática que levasse até à turma um momento de trabalho do ensino do léxico de forma programada. Assim, foram planeadas e implementadas quatro sessões didáticas. A sequência de sessões referida, consistiu na realização de quatro fichas de trabalho, uma por sessão, em cada sessão os alunos contactavam com um texto diferente e desconhecido para estes. As sessões foram realizadas no tempo letivo destinado à disciplina de Português, de acordo com o horário da turma.

Após o término das sessões, os pais/ encarregados de educação responderam a questionário com o intuito de relacionar os hábitos de leitura praticados com as suas crianças com o desempenho das mesmas na realização das fichas de trabalho. Pretendemos com este trabalho mostrar que poderá existir uma relação entre os bons hábitos de leitura de uma criança com a frequência com que os pais/encarregados de educação desenvolvem momentos dedicados à leitura, podendo este fator desempenhar um papel importante no maior ou menor conhecimento lexical da criança e no crescimento e desenvolvimento do mesmo.

Palavras-chave: Leitura, Motivação em relação à leitura, Hábitos de leitura, Léxico, Desenvolvimento Lexical.

The importance of reading in lexicon's development

Abstract:

This final report was prepared within the scope of the *Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB*, and outlines the study carried out while teaching as a trainee in the context of a curricular internship in a Grade 2 class, 1.º CEB. During our teaching practice we found out that our class did not have scheduled teaching lexicon activities. Since the teacher in charge didn't have planned this type of work within her class, I perceived it would be an asset to put it into practice.

Therefore, we decided to create a didactic sequence in order to establish planned lexicon learning moments. Thus, four didactic sessions were planned and implemented. These sessions were organized by creating four different worksheets, one per session; in each session, students would contact with a different and unknown text. The sessions were held during the lesson time devoted to Portuguese, accordingly to the group schedule.

After each session, parents/guardians were asked to answer a survey in order to relate the reading habits practiced with their children to their performance while completing the provided worksheets. We aimed to show that there may be a relationship between a child's good reading habits with the frequency with which parents/guardians develop moments dedicated to reading; this factor being able to play an important role in the greater or lesser lexical knowledge of the child and in its growth and development.

Keywords: Reading, Reading motivation, Reading habits, lexicon, lexical development

Índice

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
1. A leitura.....	17
1.1. Definição para a competência da leitura	17
1.2. Decifração da leitura vs. compreensão da leitura	18
1.3. Motivação em relação à leitura	27
1.4. Motivação e hábitos de leitura das crianças e dos encarregados de educação/ pais	28
2. Reconhecimento lexical, leitura de textos e compreensão do vocabulário	30
2.1. O que é o conhecimento lexical?	30
2.2. Léxico ativo e léxico passivo.....	33
2.3. Reconhecimento lexical / Leitura de textos e compreensão do vocabulário	33
2.4. A importância da leitura no desenvolvimento do léxico	36
2.5. Como promover o aumento do capital lexical e da consciência lexical	37
2.5.1. Como fazer o ensino explícito do léxico	40
CAPÍTULO II- METODOLOGIA	44
II.1. Natureza do estudo e problemática / Contexto do Problema	46
II.3. Metodologia de investigação / Instrumentos.....	47
II.4. Caracterização do grupo	47
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	56
III.1. Apresentação, análise e discussão dos dados.	58
CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS.	76
IV.1. Considerações finais	78
IV.2. Limitações do estudo.....	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81
APÊNDICES.....	84
Apêndice 1- Planificações das sessões realizadas.....	85
Apêndice 2 – Ficha de trabalho da sessão 1	94
Apêndice 3 – Ficha de trabalho da sessão 2	100
Apêndice 4 – Ficha de trabalho da sessão 3	106

Apêndice 5 – Ficha de trabalho da sessão 4	112
Apêndice 6 – Questionário aos encarregados de educação/ pais	119

Abreviaturas

CEB- Ciclo de Ensino Básico

DGE- Direção Geral de Educação

EE- Encarregado de educação

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

Nº- Número

Índice de Tabelas

Tabela 1- Nº de palavras desconhecidas. Sessão 1: Texto “O caranguejo Verde”	59
Tabela 2- Nº de vezes que a palavra foi sublinhada. Sessão 1: Texto "O caranguejo Verde"	60
Tabela 3 - Nº de palavras desconhecidas. Sessão 2: Texto "Lenda do Bolo-Rei"	62
Tabela 4-Nº de vezes que a palavra foi sublinhada. Sessão 2: Texto "Lenda do Bolo-Rei"	63
Tabela 5 - Nº de palavras desconhecidas. Sessão 3: Texto "O mar"	65
Tabela 6- Nº de vezes que a palavra foi sublinhada. Sessão 3: Texto "O mar"	66
Tabela 7 - Nº de palavras desconhecidas. Sessão 4: Texto "O espantalho aventureiro" .	68
Tabela 8- Nº de vezes que a palavra foi sublinhada. Sessão 4: Texto "O espantalho aventureiro".....	69
Tabela 9 - Número de palavras desconhecidas em cada texto e o total das mesmas por aluno.	71
Tabela 10 - Frequência de respostas dadas pelos EE no questionário.	72
Tabela 11 - Respostas dadas pelos EE à questão com que frequência realizou / realiza com os seus educandos as seguintes atividades.	73

Índice de Figuras

Figura 1— Exemplos de escrita alfabética e não alfabética para a palavra portuguesa arroz (Sim-Sim, 2009: 11).	21
Figura 2- Esquema de vias de acesso ao reconhecimento de palavras escritas (Sim-Sim, 2009: 14).	23
Figura 3— Determinantes da fluência na compreensão de textos. Retirado de (Sim-Sim, 2007: 10), (inspirado no modelo cognitivo e avaliação de leitura de McKenne e Stahl, 2003).	26
Figura 4- “Modelo conceptual que inter-relaciona conhecimento lexical, compreensão de leitura e qualidade da produção escrita” (Duarte, 2011:10).	31
Figura 5- Exemplo da resposta de um aluno à questão a) da ficha de trabalho (Sessão1).	61

Figura 6- Exemplo da resposta de um aluno à questão b) da ficha de trabalho (Sessão1).	
.....	61
Figura 9-Exemplo da resposta de um aluno à questão a) da ficha de trabalho (Sessão 3).	
.....	67
Figura 10- -Exemplo da resposta de um aluno à questão a) da ficha de trabalho (Sessão 4).	
.....	70
Figura 11--Exemplo da resposta de um aluno à questão b) da ficha de trabalho (Sessão 4).	
.....	70
Figura 12- Frequência com que os EE leem livros para os seus educandos.	73

INTRODUÇÃO

Introdução

O presente trabalho de investigação surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa II do Mestrado realizado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico (CEB), para a obtenção do grau de Mestre no Mestrado mencionado.

É fundamental desenvolver nos nossos alunos o gosto pela leitura e felizmente isso tem se verificado ser uma preocupação da nossa sociedade. Uma vez que é através da leitura que os alunos abrem as portas para uma imensidão de novo léxico, tão importante para as aprendizagens nos diversos domínios do saber. Assim é crucial a implementação de estratégias e atividades para o ensino explícito do léxico, deixando para trás o hábito de não haver um momento programado para o ensino do mesmo, acontecendo apenas e maioritariamente de forma oral quando surge nos alunos durante a leitura de textos dúvidas em alguns termos.

Desta forma, a presente investigação foca-se no enriquecimento do capital lexical e na motivação de hábitos de leitura, sustentada no recurso a pequenas fichas.

O relatório apresentado encontra-se organizado em quatro capítulos. O primeiro diz respeito à fundamentação teórica, onde é exposta uma perspetiva teórica e uma reflexão bibliográfica, sobre a leitura (o que é a leitura, decifração vs compreensão da leitura e a importância dos encarregados de educação/ pais na promoção da leitura), hábitos de leitura (motivação em relação à leitura e motivação e hábitos de leitura das crianças e dos encarregados de educação / pais) e ainda sobre o reconhecimento lexical, leitura de textos e compreensão do vocabulário (o que é o conhecimento lexical, léxico ativo e léxico passivo, reconhecimento lexical das palavras do texto/ leitura de textos e compreensão do vocabulário, a importância da leitura no desenvolvimento do léxico e como promover o aumento do capital lexical e consciência lexical).

O segundo capítulo é dedicado à contextualização do problema, são definidos os objetivos da investigação, as suas hipóteses, é feita a caracterização da população em estudo e por fim expõe-se a sequência didática.

O terceiro capítulo consiste na análise e discussão dos dados recolhidos.

O quarto e último capítulo diz respeito às considerações finais, lugar este dedicado a refletir sobre o estudo, mencionando os seus aspetos positivos e negativos, dificuldades e inseguranças sentidas e as limitações enfrentadas na realização da investigação e de todo o relatório final.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. A leitura

1.1. Definição para a competência da leitura

“Ler é sempre uma forma de viajar, quer o mediador da viagem seja um livro, uma revista, o ecrã de um computador ou de um telemóvel. O passaporte exigido para essa viagem chama-se aprender a ler” (Sim-Sim, 2009: 7).

De acordo com Antão (1997), a leitura é um processo bastante complexo e multifacetado, o que consequentemente, origina que a definição de leitura não seja consensual, existindo inúmeras.

A leitura é algo que faz parte do nosso dia-à-dia, está presente em tudo e é fundamental para a realização de inúmeras tarefas, podemos assim, afirmar que é algo essencial no quotidiano de todo o Ser Humano. Tal como referi anteriormente a leitura é algo que faz parte do nosso quotidiano, desta forma é através das vivências do dia à dia, que somos constantemente expostos a recursos visuais escritos, o que leva ao desenvolvimento das competências leitoras. A partir das vivências do quotidiano, a criança tem oportunidade de observar a transformação das marcas gráficas e, linguagem e da linguagem em marcas gráficas, uma vez que a leitura e a escrita, embora possam ser trabalhadas separadamente, estão ligadas entre si.

Coloquemos a nossa atenção na definição de leitura dada pelo Programa de Português do Ensino básico de (2009: 16), “(...) processo interativo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados. A leitura exige vários processos de actuação interligados (decifração de sequências grafémicas, acesso a informação semântica, construção de conhecimento, etc.); em termos translatos, a leitura pode ainda ser entendida como atividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal”. De acordo com, Carlino Santana, Barrio, Fernández, García, Mora, Pita e Virseda (1996) adicionam ainda, à definição acima referida, que o objetivo da leitura é primordialmente descobrir um significado, tal como Santos (2000), que afirma que a leitura tem como objetivo decodificar a linguagem, sendo esta representada através de símbolos gráfico com significados. Outra autora que segue a mesma linha de pensamento é Viana, de acordo com a mesma (Viana, et al. (2010: 3) “Ler é, por definição, extrair sentido do que é lido,

pelo que não se pode falar em leitura se não houver compreensão” ou seja, aquisição da leitura implica a aprendizagem e domínio de decifração automática daquilo que está escrito. Ainda que, dominar o código não baste.

Se nos debruçarmos sobre a origem etimológica a palavra ler, deriva do latim “legere” que significa “colher” (Cadório, 2001). Quando conhecemos o significado, compreendemos que ler, vai muito além, de ser apenas um ato mecanizado de decifração da escrita. Segundo Sim-Sim (2007), o ensino da decifração corresponde à fase de identificação de palavras escritas, sendo este o momento primordial para a aprendizagem da leitura.

Até aos anos sessenta, o conceito de ler segundo diversos autores, consistia em saber decifrar, ou seja, interpretar de forma corretas as palavras, independentemente, de compreender ou não, o sentido do texto, estando a leitura associada a um ato precativo, onde era expectável que cada criança faça a decomposição das palavras e letras de uma frase e a correta ligação dessas unidades com correspondência na linguagem oral (Rodrigues, 2014).

Com o passar do tempo, a leitura, deixou de ser uma prática passiva, incluindo os atos de reconhecimento e decifração dos códigos, para um ato interpretativo capaz de englobar a dimensão textual, do autor e do leitor (Cadório, 2001).

Nas inúmeras definições do conceito apresentadas salienta-se a convergência de diversos autores em relação ao conceito de ler enquanto sinónimo de descodificar, compreender e interpretar.

1.2. Decifração da leitura vs. compreensão da leitura

Todos os dias as crianças contactam com a linguagem escrita, quer seja através de livros de histórias que lhes leem, das revistas e jornais que vê os adultos a ler, das revistas que folheia, ou do que vê nos ecrãs, através disto nasce a curiosidade pela leitura e o desejo de aprender a ler (Sim-Sim, 2009).

Na nossa sociedade a aprendizagem da leitura está associada à entrada no primeiro ciclo, as crianças sonham que a entrada para a escola lhes permita aprender a ler quase que por magia, já os professores destas têm plena consciência que é um

processo que requer muito empenho, esforço e muita dedicação de ambos (Sim-Sim, 2009). As dificuldades sentidas por algumas crianças, levam em muitos dos casos à desmotivação e ao desinteresse. Citando Sim-Sim (2009: 7) “O aprendiz de leitor esperava poder entrar numa floresta em que por enquanto penetraria num mundo de maravilhas e tesouros escondido e é empurrado para um beco em que séries arrumadas de letras apenas lhe dão passagem para sílabas que, de forma espartilhada, se transformam em palavras isoladas, pouco atraentes e estimulantes, tais como *papá, titi, pua, copo, faca* e semelhantes”. O que faz com que o desejo da criança aprender a ler se esmoreça.

Para que se consiga combater o desinteresse, é necessário conduzir o ensino da leitura, para o seu fim, ou seja na “descoberta” do significado do que está escrito (Sim-Sim, 2009).

A forma como acontece o primeiro contacto formal com o mundo das letras, tem um enorme impacto na **aprendizagem da decifração**, se o primeiro contacto for algo sentido como bom e prazeroso para a criança é indicador de sucesso pessoal como leitor, por outro lado se o primeiro contacto for pobre, desinteressante, pode desenvolver na criança um sentimento negativo em relação à leitura, dificultando ou até impedindo que estas alcancem a mestria de estratégias de compreensão que as tornem leitores de sucesso (Sim-Sim, 2009).

De acordo com Sim-Sim (2009: 9) “Ler é compreender o que está escrito”. Podemos então dizer que a leitura, consiste num processo de compreensão que movimenta ao mesmo tempo um conjunto interligado de aptidões e conhecimentos (Sim-Sim, 2009). Esta competência é assente no registo gráfico de uma mensagem verbal, ou seja, tudo o que é possível ser verbalizado é possível ser escrito e vice-versa (Sim-Sim, 2009).

Ainda que a oralidade e a escrita, tenham em comum a mesma finalidade, a comunicação verbal, têm diferentes características (Sim-Sim, 2009). “A compreensão e a produção oral correspondem a usos primários da língua, enquanto a leitura e a expressão escrita configuram-se como usos secundários” (Sim-Sim, 2009: 9). A sociedade comunica principalmente através de linguagem oral (Sim-Sim, 2009). Existe um número muito superior de línguas faladas em relação ao número de línguas escritas, havendo ainda milhões de analfabetos por todo o mundo, comprovando assim, que a linguagem oral e a linguagem escrita são independentes (Sim-Sim, 2009). É ainda de realçar que a

aprendizagem da língua oral por parte de uma criança, acontece de forma natural, no entanto, para que e uma criança aprenda a ler é necessário que haja um ensino direto da leitura e da escrita (Sim-Sim, 2009).

Quanto melhor e mais completo for o conhecimento da língua oral por parte da criança, mais elevado é o nível de compreensão que esta consegue atingir ao ler algo nessa língua. Podemos então concluir, que é mais fácil aprender a ler na nossa língua materna do que numa língua estrangeira (Sim-Sim, 2009).

É ainda pertinente referir, que se torna ainda mais complexo aprender ler em línguas que para além de não termos conhecimento, ainda acrescentemos a diferença que existe na representação gráfica, ou seja é muito mais difícil aprender a ler em mandarim do que em polaco ou inglês, uma vez que a maioria das línguas ocidentais têm o mesmo alfabeto (Sim-Sim, 2009). Contudo há línguas de escrita alfabética, com alfabetos diferentes do nosso, é o caso do árabe e do grego, “ou do mandarim e do japonês, línguas de escrita ideográfica e de escrita silábica, em que cada símbolo representa respetivamente, um concito, uma palavra, ou uma sílaba” (Sim-Sim, 2009: 11).

Para Sim-Sim (2009: 11) “na escrita alfabética, uma letra ou várias letras representam um som da fala, mas não uma sílaba, um morfema, ou uma palavra, como na escrita silábica ou na escrita ideográfica. Na escrita alfabética, os sons da fala (vogais, semivogais e consoantes) são configurados pelos caracteres do alfabeto.” O nosso alfabeto, é constituído por vinte-seis letras e permite-nos escrever qualquer palavra (Sim-Sim, 2009).

Escrita alfabética

Português/ Castelhano	Arroz
Alemão	Reis
Árabe	نبات أرز
Grego	Ρύζι

Escrita não alfabética

Chinês ⁴	名米
Japonês	イネ

Figura 1— Exemplos de escrita alfabética e não alfabética para a palavra portuguesa arroz (Sim-Sim, 2009: 11).

O reconhecimento da palavra escrita é fundamental para a leitura (Sim-Sim, 2009). A identificação da palavra diz respeito ao processo cognitivo onde o leitor faz a associação da representação escrita da palavra à sua forma oral (Sim-Sim, 2009). Citando Sim-Sim (2009: 12) “Numa língua de escrita alfabética, o leitor converte grafemas (letras ou conjunto de letras) em padrões fonológicos que correspondem a palavras com um determinado significado nessa língua. **Decifrar**, ou descodificar, significa identificar as palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência dos sons correspondentes na respectiva língua. Um leitor fluente identifica automaticamente, rápida e eficientemente o significado das palavras lidas”.

O leitor ao longo do procedimento de identificação da palavra recorre a diferentes estratégias, variando conforme este conhece ou não as palavras (Sim-Sim, 2009). Desta forma, de acordo com a mesma autora, quando a palavra é conhecida, o leitor utiliza estratégias de acesso direto e automático ao léxico (estratégias lexicais), tornando o reconhecimento da palavra célere e geral. Quando se trata de palavras que não conhece ou pouco utilizadas, o leitor recorre a estratégias sublexicais, que consistem principalmente através de uma via indireta, percetiva e ortográfica, baseada na correspondência grafema/som (Sim-Sim, 2009).

Recorrendo aos exemplos dados por Sim-Sim (2009: 12):

“Leia a palavra **amor**.

Agora leia a palavra **clanhifrolim**.”

Assim, que olhamos para a palavra amor reconhecemo-la de forma rápida, enquanto que para lermos a pseudo-palavra clanhifrolim, recorreremos à soletração grafemas/sons, tratando-se de uma recodificação fonológica, (Sim-Sim, 2009). Citando Sim-Sim (2009:12-13), “A recodificação fonológica é um processo cognitivo através do qual uma sequência de grafemas se converte numa sequência fonológica, permitindo identificar a palavra lida. No primeiro exemplo, o acesso ao significado da palavra amor foi rápido e direto; no segundo, o leitor parece seguir um caminho mais moroso de tradução fonológica de cada grafema no correspondente som em português. Estas duas vias (o processamento visual directo e a tradução fonológica) não são alternativas independentes e exclusivas, mas sim estratégias complementares do mesmo processo. Um leitor usa preferencialmente estratégias de reconhecimento rápido da palavra ou de tradução fonológica, consoante o grau de familiaridade que tiver com a palavra, mais automático é o seu reconhecimento.”

Um leitor fluente, consegue antecipar facilmente as palavras durante a leitura quer numa situação frásica ou textual, não mostrando quase qualquer dependência das letras (Sim-Sim, 2009). O ler textos manuscritos, com caligrafias bastante complexas de perceber; a dificuldade em encontrar pequenos erros ortográficos em textos que foram escritos por nós, são tudo exemplos de como a leitura, quando estamos familiarizados com o contexto “retira” a importância às letras (Sim-Sim, 2009).

A identificação de palavras de forma automática, deve-se à prática de leitura e não, a que as palavras sejam reconhecidas como uma imagem, não se tratando de uma leitura “de cor”, como vulgarmente ouvimos (Sim-Sim, 2009). “Uma decifração rápida, automática e eficiente é o resultado de um processamento interactivamente coordenado e paralelo para o qual converge a informação sobre a pronúncia da palavra, sobre o seu significado e a respetiva identidade ortográfica (i.e., a convenção de escrita). A investigação laboratorial demonstrou que mesmo os leitores fluentes, embora não pareça, “lêem as palavras processando efectivamente cada letra da palavra” (Walpole & McKenna, 2007, p.48). Fazem-no, contudo, de forma rápida e automática” (Sim-Sim, 2009: 13).



Figura 2- Esquema de vias de acesso ao reconhecimento de palavras escritas (Sim-Sim, 2009: 14).

O facto de reconhecermos as palavras de forma automática, faz com que haja uma diminuição do tempo e do esforço no processamento da palavra, levando-nos a alcançar a sua representação ortográfica (Sim-Sim, 2009). Citando, Sim-Sim (2009: 14), “A representação lexical ortográfica, i.e., a memorização da sequência das letras na palavra, é a chave da identificação da palavra lida. No acesso à representação ortográfica, a colocação das letras (posições extremas à esquerda e à direita na palavra) e os traços distintivos da fracção superior das letras são determinantes na abordagem da sequência gráfica. Através da representação ortográfica, o som e o significado da palavra tornam-se uma entidade com identidade própria.”

Quanto mais vezes o leitor visualiza a palavra escrita, mais facilmente este memoriza a forma ortográfica da palavra, levando à célere identificação de palavras familiares, sem ter de recorrer explicitamente aos sons que a compõem (Sim-Sim, 2009). Segundo a mesma autora, as estratégias lexicais de identificação, utilizadas por um leitor fluente, permitem-lhe um rápido e direto reconhecimento da palavra o que requer ainda a automatização da conversão grafema/ fonema (Sim-Sim, 2009).

“Aprender a decifrar significa percorrer um caminho de apropriação de estratégias que requerem um ensino explícito consistente e sistematizado por parte de quem ensina” (Sim-Sim, 2009: 15).

Para Sim-Sim (2007: 5), “O ensino da decifração, que corresponde à fase de identificação de palavras escritas, é o primeiro passo no percurso formal da aprendizagem da leitura, mas ler é muito mais do que reconhecer uma sequência de palavras escritas. A essência da leitura é a construção do significado de um texto escrito e aprender a compreender textos é o grande objetivo do ensino da leitura.”

Segundo Sim-Sim (2007), ensinar a ler é sobretudo ensinar a extrair a mensagem contida num texto, isto é, fornecer às crianças formas, estratégias que lhes permitam compreender e interpretar o que está escrito, tornando-as assim leitores fluentes.

Para que a aprendizagem da leitura seja bem-sucedida, tem de haver um bom ensino da decifração, para tal é necessário o ensino direto de estratégias para a compreensão de textos e uma interação constante com literatura de qualidade (Sim-Sim, 2007). Parece-nos ser consensual que “o ensino da decifração assenta no treino da consciência fonológica e na aprendizagem da correspondência do som / grafema, que preside à escrita alfabética da língua portuguesa” (Sim-Sim, 2007: 6). Sendo por isso pertinente, que o ensino do entendimento de textos vise “(...) a apropriação pelas crianças estratégias de monitorização da leitura, tais como prever, sintetizar, clarificar e questionar a informação obtida” (Sim-Sim, 2007: 6). O facto de as crianças estarem expostas a literatura de qualidade, diferentes tipos de texto, de serem incentivadas a ler permite-lhes trabalhar a compreensão de textos, tornando-se cada vez mais melhores leitoras (Sim-Sim, 2007).

Segundo Sim-Sim (2007), os fatores que mais influenciam negativamente a compreensão leitora das crianças são: o conhecimento linguístico, a diversidade lexical e o domínio das estruturas sintáticas complexas, a facilidade com que reconhecem as palavras escritas, a aptidão para automatizar a compreensão, o conhecimento que possuem acerca do Mundo que as rodeia e sobre a sociedade e o conhecimento que tem sobre os temas tratados nos textos lidos.

De acordo com Sim-Sim (2007), a compreensão leitora consiste em ser capaz de fornecer um significado ao que se lê, quer sejam textos, frases ou palavras. O fundamental da leitura é conseguir retirar e interpretar o significado da mensagem a nível de

compreensão que o leitor tem acerca do texto, tem a ver com o conhecimento/ interação que tem com o mesmo. Entendemos que o nível de compreensão dos leitores perante os textos, tem a ver com o nível de conhecimento que estes possuem acerca dos assuntos tratados nos textos. Assim, “A compreensão beneficia, por isso da experiência e do conhecimento que o leitor tem sobre a vida e sobre o Mundo e também da riqueza lexical que o leitor possui” (Sim-Sim, 2007: 8). A leitura permite aos leitores o aumento do vocabulário e abre-lhes os horizontes sobre o mundo.

Tal como já foi referido anteriormente, a compreensão da leitura depende do conhecimento prévio que o leitor tem sobre a temática a ser trabalhada no texto e pelas palavras que contemplam o mesmo, assim existem duas inferências fundamentais a ter em conta no ensino da leitura, citando Sim-Sim (2007: 8):

- ✓ “conversar antecipadamente com as crianças sobre o tema do texto que elas irão ler em seguida;
- ✓ desenvolver intencional e explicitamente o léxico das crianças.”

O reconhecimento do significado da palavra escrita é a parte mais importante da leitura, contudo quanto mais vasto for o léxico, maior a rapidez na análise interna de palavras desconhecidas, mais bem-sucedida será a compreensão leitora (Sim-Sim, 2007).

Para Sim-Sim (2007: 9), “O grande objetivo do ensino da compreensão da leitura é o desenvolvimento da capacidade para ler um texto fluentemente, o que implica precisão, rapidez e expressividade na leitura.” Quando uma criança se torna um leitor fluente, esta identifica as palavras de forma automática e sem qualquer dificuldade, agrupa-as, chegando de forma rápida ao significado das frases ou expressões do texto (Sim-Sim, 2007).

Segundo Sim-Sim (2007: 9), “Um bom nível de compreensão da leitura de textos resulta da confluência de quatro vetores: (i) a eficácia na rapidez e na precisão da identificação de palavras (automatização na identificação das palavras); (ii) o conhecimento da língua de escolarização (particularmente o domínio lexical); (iii) a experiência individual de leitura e (iv) as experiências e o conhecimento do Mundo por parte do leitor.” A figura 3 esquematiza a ligação entre os quatro vetores a cima mencionados.

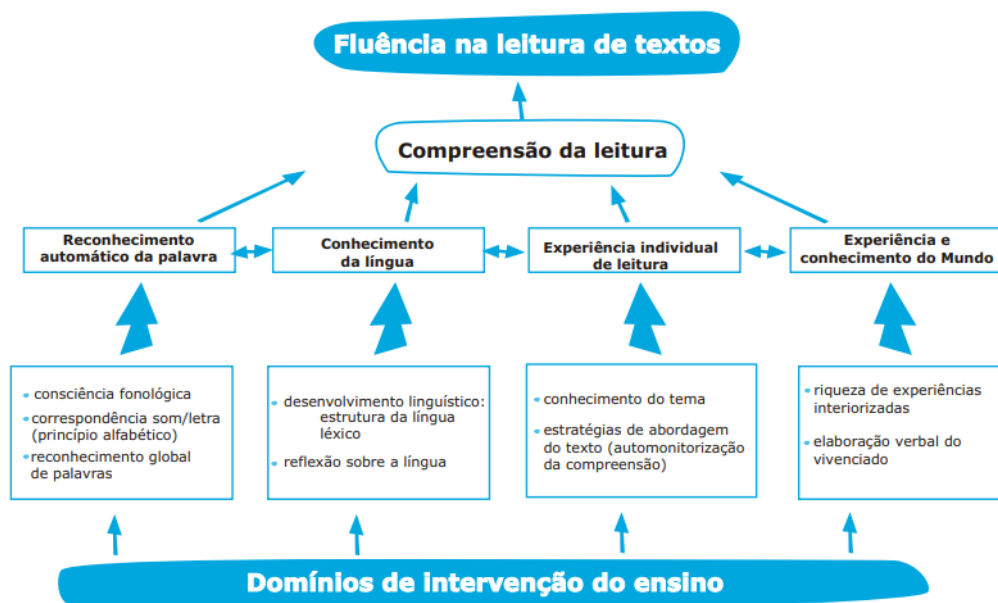


Figura 3– Determinantes da fluência na compreensão de textos. Retirado de (Sim-Sim, 2007: 10), (inspirado no modelo cognitivo e avaliação de leitura de McKenne e Stahl, 2003).

O ponto fundamental da leitura é a identificação instantânea da palavra escrita (Sim-Sim, 2007).

O domínio da língua materna está completamente interligado com o que vamos experienciando, com o que nos rodeia. A compreensão do que lemos é influenciada pelo conhecimento que temos sobre a temática a ler, das estratégias que utilizamos para analisar o conteúdo lido, o tipo de texto, assim quanto mais diferenciadas forem as estratégias utilizadas para a análise do texto maior será o nível de compreensão acerca do mesmo (Sim-Sim, 2007).

De acordo com Sim-Sim (2007: 11), “O ensino da compreensão da leitura de textos começa quando, antes de a criança saber decifrar, exploramos com ela o conteúdo de um texto, isto é, a deixamos ler histórias através da nossa própria voz. Este ensino continua em simultâneo com a aprendizagem da decifração e prolonga-se por toda a escolaridade.”

1.3. Motivação em relação à leitura

Numa sociedade marcada pelo avanço da tecnologia, onde predomina a imagem e o audiovisual, as crianças tem cada vez menos contacto com o livro, diminuindo assim na maioria dos casos a prática da leitura. Por tudo isto, é fundamental motivarmos as crianças para a leitura. De acordo Poslaniec (2005), o facto de se saber ler não quer dizer que se sinta gosto pela leitura, afirma a também que este se fomenta constantemente a ler, “ler e ler cada vez mais” (Poslaniec, 2005: 8).

Segundo Traça (1992), é crucial que a criança tenha contacto com material de leitura e que este vá ao encontro dos seus gostos e interesses. De acordo com Poslaniec (2005), citando Ferreira (2019: 20) “o prazer da leitura deve ser incutido nas crianças e jovens através de: uma escolha diversificada de livros, uma vez que não conhecemos de antemão os gostos da criança, devem ser propostos livros que dirijam e estimulem o imaginário; não impor a obrigatoriedade da leitura à criança, mesmo conhecendo a sua importância a nível social e escolar; não censurar as leituras escolhidas nem adotar atitudes que reprovem a escolha de determinado livro e respeitar o ritmo de leitura de cada criança”.

De acordo com Clary (1991 como referido em Sardinha, 2007) afirma que a motivação para a leitura pode ser feita a partir da compilação de interesses; da oferta de material de leitura acessível; de um ambiente propício à prática de leitura; da criação de momentos na escola, destinados à prática de leitura e a criação de técnicas e métodos que motivem os alunos.

Segundo Viana & Martins (2009), um individuo está motivado para a leitura quando pratica esta atividade não por obrigação, mas sim pelo prazer que esta lhe proporciona. Existem dois tipos de motivação para a leitura, segundo as autoras referidas acima, assim a motivação pode ser classificada em: motivação intrínseca e a motivação extrínseca. Trata-se de motivação intrínseca, quando esta traz desafios e importância para o leitor, contudo as origens desta motivação não estão presentes nas atividades que desenvolvemos. Assim, para alcançarmos a motivação intrínseca é necessário investirmos na motivação extrínseca. Trata-se de motivação extrínseca, quando o leitor tem conhecimento que esta prática lhe dará reconhecimento externo, benefícios, incentivos ou apenas como evitar “consequências” desagradáveis. Como refere Viana & Martins

(2009: 22): “Um aluno pode ler um texto com medo das consequências e outro pode lê-lo por acreditar que é importante para a sua progressão escolar”, através deste exemplo podemos constatar que ambos os alunos estão motivados extrinsecamente, apresentam apenas motivos diferentes. No entanto o aluno que lê com receio das consequências, cria um reforço negativo em que quer evitar algo desagradável, enquanto que aluno que lê para uma maior progressão escolar, mostra um objetivo pessoal, estabelece na ação um reforço positivo de forma a alcançar algo agradável.

A motivação das crianças em relação à leitura deve-se, segundo os autores que fomos referindo, a fatores cognitivos, sociais e motivacionais, que influenciam de forma positiva ou negativa o envolvimento dos sujeitos.

1.4. Motivação e hábitos de leitura das crianças e dos encarregados de educação/ pais

De acordo com Lages (2007), citado por Fernandes e Antunes (2012) os pais/ encarregados de educação são quem mais influencia / desenvolve na criança o gosto pela leitura, a influência destes tem um peso superior ao da escola.

Os pais/encarregados de educação tem um papel crucial na construção de hábitos de leitura dos seus filhos, uma vez que funcionam como modelos, assim os seus hábitos e práticas influenciam os gostos e os comportamentos das crianças. Segundo Machado (2017), os pais/encarregados de educação tem um papel muito importante, na medida em que as crianças desenvolvam uma atitude positiva em relação aos livros e na importância que estes ocupam no seu dia a dia. Para Ferreira (2019: 22) “a leitura é um comportamento social que privilegia a influência dos progenitores, na construção da criança enquanto futuro leitor.” Os pais/ encarregados de educação que costumam ler com as suas crianças jornais, revistas, livros, transmitem à criança que a leitura é algo importante e útil, o que vai desenvolvendo na criança hábitos de leitura. O primeiro contacto com livros por parte das crianças deve ocorrer a partir dos seis meses de idade, uma vez que ainda não conseguem ler autonomamente, cabe aos pais/ encarregados de educação ler as histórias (Sabino, 2008).

De acordo com Marafigo (2012), a criança ao ouvir ler histórias, entra num momento de descobertas e de compreensão em relação ao mundo à sua volta, ainda

através da leitura tem contacto com inúmeros sentimentos, tais como: a alegria, a tristeza, o medo, o amor, etc. A maior parte do desenvolvimento das competências literárias nas crianças, deve-se ao facto de os pais/ encarregados de educação e os professores lerem histórias. Segundo Sisto (s/d: 1): “ao ouvir uma história, as crianças (e o leitor em geral) vivenciam, no plano psicológico as ações, os problemas, os conflitos dessa história. Essa vivência, por empréstimo, a experimentação de modelos de ações e soluções apresentadas na história fazem aumentar consideravelmente o repertório de conhecimento da criança, sobre si e sobre o mundo. E tudo isso ajuda a formar a personalidade!”

A maior parte dos pais /encarregados de educação, não tem a noção de quanto o seu papel é importante na criação de hábitos de leitura das suas crianças, achando que é trabalho da escola, mas não é a escola quem tem mais influência na criança, é a família. Quanto mais cedo a criança contactar com livros e lerem para ela, mais facilidade e interesse vai desenvolver pela leitura.

De acordo com Santos (2000), citado por Machado (2017: 44), “categoriza algumas situações em que a família pode contribuir para o interesse e desenvolvimento do desejo pela leitura:

- acompanhamento a livrarias e bibliotecas, requisitando livros de acordo com os seus gostos;
- diálogos sobre o livro lido ou história contada, contribuindo para o desenvolvimento linguístico, através de um aumento vocabular e conceptual;
- composição de uma pequena biblioteca e adesão de novos livros;
- exposição de interesse pelas leituras realizadas pela criança, encorajando-a e compensando o seu progresso.”

Parece-nos então fundamental, que os encarregados de educação/ pais conversem com as crianças sobre a importância de ler, as suas vantagens e sobretudo, desmistificar a ideia de que ler é aborrecido, pois a leitura permite-nos aprender mais sobre o Mundo, viajarmos sem sairmos do lugar, desenvolver a imaginação, sonhar e por último e não menos importante o aumento do léxico.

2. Reconhecimento lexical, leitura de textos e compreensão do vocabulário

2.1. O que é o conhecimento lexical?

Todos os falantes de uma língua materna possuem diversos conhecimentos, e o conhecimento lexical integra esses conhecimentos. Podemos afirmar que qualquer falante possui este conhecimento, pois a capacidade da linguagem engloba este e outros saberes gramaticais (Laranjeira, 2013).

Segundo Pacheco (2011: 5), “o léxico de uma língua não é contável, ou seja, a sua natureza virtual e o conhecimento individual que cada falante tem das palavras impossibilita a sua especificação e registo em documentos oficiais.”

Desta forma, entende-se consciência lexical como “o tipo de consciência linguística que diz respeito ao conhecimento das propriedades das palavras que integram o nosso capital lexical.” (Duarte, 2011:10).

Podemos então definir capital lexical como o conjunto de palavras que conhecemos e utilizamos o que é essencial para uma boa aprendizagem da leitura e da escrita. As crianças que possuem um menor capital lexical sentem mais dificuldades em interpretar a mensagem da leitura de um texto. As dificuldades sentidas por estas crianças, faz com que olhem para a leitura como algo desinteressante e até frustrante, o que conseqüentemente leva a que o façam cada vez menos levando ao não crescimento do seu capital lexical. No caso de crianças que têm um maior capital lexical, encontram na leitura um momento de satisfação, o que faz com que leiam mais e conseqüentemente estão a aumentar o seu capital lexical.

Segundo Correia (2009), faz parte do conhecimento lexical o grupo de palavras que cada sujeito (re)conhece e às quais consegue atribuir significado. Desta forma, o conhecimento lexical varia um pouco de criança para criança, uma vez que o conhecimento das palavras é extremamente influenciado pelo meio e pelo contexto onde se inserem.

Através desta perspetiva, a diferenciação entre léxico e vocabulário fica bem ciente. De acordo com Calaque (2008), o léxico é formado pelo conjunto de todas as palavras possíveis de uma determinada língua, já o vocabulário é o conjunto de palavras utilizadas num contexto e situação específico. Assim, podemos afirmar que, “o

conhecimento e a utilização de um determinado vocabulário é imagem de marca do meio social a que se pertence, daí que em termos de desenvolvimento da linguagem seja um dos domínios mais afetados pelo ambiente sociocultural em que se cresce (Sim-Sim, 1998: 58)”.

A riqueza e diversidade lexical dos contextos em que as crianças se integram parece influenciar o conhecimento lexical assim como, o seu desempenho em tarefas de leitura e de escrita, levando assim a um aumento no sucesso escolar (Duarte, 2011).

O modelo conceptual, adaptado por Duarte (2011 :10) a partir de Lubliner e Smetana (2005), “expõe o modelo conceptual que representa as inter-relações entre conhecimento lexical, compreensão da leitura e qualidade da produção escrita”.

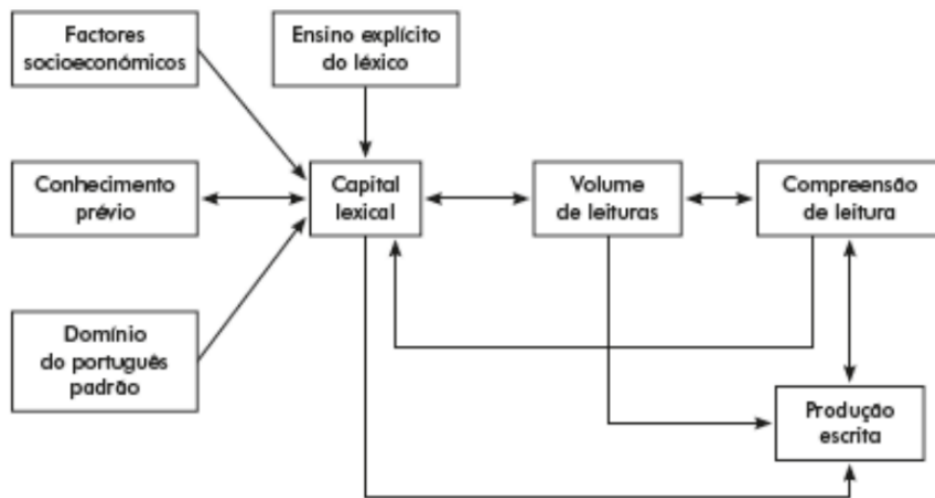


Figura 4- “Modelo conceptual quer inter-relaciona conhecimento lexical, compreensão de leitura e qualidade da produção escrita” (Duarte, 2011:10).

O modelo conceptual anteriormente apresentado, defende que o meio socioeconómico, os conhecimentos que a criança tem sobre o mundo à sua volta e a diversidade linguística de origem, influenciam o capital lexical das crianças no início do seu percurso escolar (Laranjeira, 2013).

Através de leituras regulares e da sua compreensão, o capital lexical cresce, sendo estes fatores cruciais para a produção escrita (Sim-Sim, 1998). Contudo, não é só através da leitura que o capital lexical pode crescer, este pode também ser enriquecido através do ensino explícito do léxico, diminuindo ou mesmo acabando com essas limitações por

parte de algumas crianças, contribuindo assim para o sucesso escolar. Embora o capital lexical seja influenciado pelo meio, o domínio vocabular deve “beneficiar de uma atitude pedagógica por parte do professor que conduza ao esbatimento de diferenças baseadas nas assimetrias sociais dos alunos” (Sim-Sim, 1998: 109).

O Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) é um documento de referência na educação em Portugal, conjetura o acesso a “uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista”, sendo necessário que mobilizem “valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (Martins et al., 2017:10). O documento enumera, também, um conjunto de competências (interligando conhecimentos, capacidades e atitudes) que os alunos deverão desenvolver, tais como a leitura e a escrita, que, em conjunto com outras literacias, “são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida” (Martins et al., 2017:19).

Uma vez que, a compreensão textual e a qualidade da escrita estão relacionadas com o capital lexical que a criança possui, podemos constatar que o enriquecimento do capital lexical “poderá também ser um pré-requisito fundamental para o desenvolvimento das competências previstas pelo Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Serra, 2020: 19).

Para Duarte (2011), “consciência lexical”, consiste no tipo de consciência linguística destinado ao conhecimento das propriedades das palavras. Como esta autora refere, “Conhecer uma palavra não consiste apenas em conhecer o seu significado e a sua forma fónica. Envolve saber a classe de palavras a que ela pertence uma vez que esse conhecimento determina o lugar que as palavras podem ocupar numa frase. Envolve também saber o contexto sintático em que pode ocorrer” (Duarte, 2011: 16). De acordo com a autora, há uma correlação forte entre sucesso escolar e capital lexical. Desta forma, “quanto menor é o capital lexical de um falante, tanto mais penoso é o processo de leitura e tanto menor é o seu desempenho na compreensão da leitura” (Duarte, 2011: 9).

2.2. Léxico ativo e léxico passivo

O conjunto de palavras que todos os falantes utilizam do dia-à-dia denominamos de léxico ativo, já o conjunto de palavras que os falantes “(re)conhecem”, mas que não utilizam denominamos de léxico passivo (Laranjeira, 2013).

Segundo Duarte (2000) existe uma disparidade entre o número de palavras que um falante é capaz de compreender (léxico passivo) e o número de palavras que utiliza (léxico ativo). Os sujeitos têm um léxico passivo superior ao seu léxico, o aumento dos dois é feito durante toda a vida (Laranjeira, 2013).

Um dos motivos pelos quais os falantes possuem um vasto capital lexical é devido a assimilarem, depressa e de forma fácil, novas palavras, visto que bastantes delas detêm elementos comuns (Laranjeira, 2013). Assim, como refere Duarte (2011), à parte que é comum entre as palavras podem ser adicionadas unidades mínimas de significado, designadas morfemas, que possibilitam a formação de novas palavras.

Laranjeira (2013) enfatiza a ideia de que o capital lexical de cada falante vai sofrendo transformações e sendo enriquecido durante toda vida, “devido a fatores como: i) as experiências diárias, pois proporcionam conhecimentos que permitem atribuir mais do que um significado a determinada palavra; ii) os novos conhecimentos e as transformações culturais e tecnológicas da sociedade, que são impulsionadoras de mudança na vida quotidiana” (Laranjeira, 2013: 14).

O período em que um falante possui a maior capacidade de crescimento lexical, corresponde aos primeiros anos de vida, ainda assim o conhecimento lexical cresce durante toda a vida (Sim-Sim, 1998). Para Pacheco (2011:6), “salientam-se como períodos em que o desenvolvimento lexical é muito intenso: o período entre os 18 e os 42 meses (Sim-Sim, 1998) e durante todo o período escolar (Owens, 2008)”.

2.3. Reconhecimento lexical / Leitura de textos e compreensão do vocabulário

O desenvolvimento do conhecimento lexical permite um maior e mais completo entendimento do mundo, uma vez que nos permite organizar e estruturar o pensamento

de forma mais simples e clara, ainda assim a apropriação das palavras é algo complexo e evolutivo (Laranjeira, 2013).

A complexidade do conhecimento lexical deve-se à dificuldade em criar limites claros entre este conhecimento e o conhecimento sintático, semântico e morfológico, sendo cada um destes igualmente importante no conhecimento que as crianças têm acerca das palavras (Laranjeira, 2013).

Segundo Duarte (2011), conhecer uma palavra é muito mais complexo do que conhecer o seu significado e a sua forma fónica, é fundamental também conhecer a categoria sintática a que a palavra pertence, pois é este conhecimento que delimita o lugar em que as palavras podem surgir nas frases. Desta forma, conhecer uma palavra implica saber indiretamente a classe / a subclasse de palavras a que ela pertence, ou seja, identificar se é um nome, um verbo um determinante, etc., ainda que esse conhecimento determine o lugar que pode ter na frase.

De acordo com Corso & Salles (2009), a compreensão leitora acarreta, numa primeira fase, o reconhecimento e a compreensão das palavras que incorporam o texto. Numa segunda fase, posterior à compreensão das palavras isoladas, o leitor tem de ativar um conjunto de processos cognitivos - “realização de inferências, habilidades de memória e conhecimento do mundo” (Corso & Salles, 2009: 29) – o que tornará possível a compreensão do texto. Só é possível que haja compreensão leitora, se o leitor compreender o léxico da língua em que o texto está escrito, contudo não é suficiente o leitor precisa também de possuir algum conhecimento sobre a temática do texto.

Existem duas perspetivas que podem delimitar o léxico, este pode ser delimitado numa perspetiva cognitivo-representativa e numa perspetiva comunicativa. Para Vilela (1997: 31), “o léxico é, cognitivamente, a representação extralinguística interiorizada no saber de uma dada comunidade linguística”. No entanto, segundo a perspetiva comunicativa, este conceito é definido como “o conjunto de palavras por meio das quais os membros de uma comunidade linguística se comunicam” (Vilela, 1997: 31).

Simplificando a definição de léxico, este é “o conjunto de todas as palavras que fazem parte de uma língua, incluindo aquelas que já não se usam e aquelas que ainda podem vir a ser criadas” (Jorge & Rente, 2017: 54).

É impossível que exista compreensão leitora sem existir compreensão do léxico (Corso & Salles, 2009). É, então, fundamental que o leitor domine o léxico, para que

consiga aumentar a sua capacidade de “criar coerência entre o texto” (Treville & Duquette, 1996, referido em Bezerra, 1999).

Segundo Duarte (2011) referido em Laranjeira (2013), os falantes têm a capacidade de (re)construir novas palavras sem esforço, uma vez que detêm conhecimento acerca da estrutura interna das palavras e que conseguem identificar elementos comuns, o que leva a um aumento do capital lexical. Pegando no exemplo dado por Duarte (2011: 16) “perante formas como *útil, utilidade, utilizar*, reconhecemos nas últimas a palavra-base (o radical) *útil*; em *utilidade* reconhecemos o sufixo *-dade*, que encontramos em palavras com *igualdade*”, *liberdade*, *normalidade*, e que sabemos que implicitamente permite formar nomes a partir de adjetivos; por sua vez, em *utilizar*, reconhecemos o sufixo *-izar*, presente em palavras como *atomizar, radicalizar, visualizar*, que sabemos implicitamente que permite formar verbos a partir de nomes e de adjetivos. Do mesmo modo, identificamos em formas como *pensar, repensar, compensar, recompensar*, a mesma palavra-base, *pensar*; em *repensar*, detectamos o prefixo *re-*, que se encontra igualmente em palavras como *reaver, reencontrar, reviver*; na palavra *compensar*, reconhecemos o prefixo *com(/n)-*, que ocorre também em palavras como *conformar, comprometer, conviver*; já em *recompensar*, identificamos a presença dos dois prefixos, *com(/n)-* e *re-*.”

Segundo Duarte (2011: 16), “Por sermos falantes do português, sabemos implicitamente que unidades menores do que palavras como os sufixos e os prefixos acima ilustrados têm significado e contribuem para formar novas palavras, através de regras que também conhecemos intuitivamente. Este conhecimento é crucial quando ouvimos ou lemos palavras novas, pois podemos inferir o significado de algumas delas a partir do conhecimento dessas unidades e das regras da sua combinação.”

“Em síntese, para um falante letrado, compreender e saber usar uma palavra envolve um conhecimento intuitivo muito complexo, uma vez que inclui as seguintes dimensões:

- i) Conhecer a sua forma fónica; (ii) Conhecer a sua forma ortográfica; (iii) Conhecer o(s) seu(s) significado(s); (iv) Saber a que classe e subclasse de palavras pertence; (v) Conhecer as suas propriedades flexionais; (vi) Reconhecer as unidades mínimas com significado que a constituem; (vii) Saber com que classes de palavras se pode combinar para formar

unidades linguísticas mais extensas; (viii) Saber que papéis semânticos distribui pelas expressões linguísticas com que se pode combinar; (ix) Saber que propriedades sintático-semânticas têm de ter as expressões linguísticas a que atribui papéis semânticos” (Duarte, 2011: 17).

Para que seja possível alcançar o patamar de conhecimento intuitivo, a consciência lexical deve ser trabalhada desde a infância.

2.4. A importância da leitura no desenvolvimento do léxico

A leitura está completamente interligada com o aumento do léxico. Desta forma, quanto melhor for a competência leitora da criança, mais rápido será o desenvolvimento lexical (Araújo: 2011, com base em Stanovich 1986, Swandorn & de Glopper 1999). Tendo em conta a investigação feita por Araújo (2011), esta refere que os alunos precisam de aprender um grande número de palavras por ano, levando a concluir que alunos com bons hábitos de leitura, tenham um vasto conhecimento lexical, mesmo que em contexto de sala de aula não tenham tido um ensino explícito do léxico. Através desta investigação, mais uma vez, conseguimos perceber a importância de promover bons hábitos de leitura nas nossas crianças fora do contexto escolar, é ainda importante referir que quanto mais diversificados forem os tipos de textos e o seu grau de dificuldade variar, mais ricas serão as aprendizagens feitas pelas crianças (Araújo: 2011).

Sendo na maioria dos casos através da leitura de textos, que os alunos têm contacto com novas palavras, podemos constatar que a leitura é um dos maiores impulsionadores do desenvolvimento lexical. É então, crucial ensinar aos alunos estratégias que lhes permitam chegar ao significado da palavra desconhecida, quer seja através do contexto onde esta se insere ou através da sua estrutura interna (Araújo: 2011).

Citando Araújo (2011: 78) “Diga-se, por fim, que a leitura, como uma metodologia conducente à aprendizagem de palavras novas, o ensino explícito, como meio de aprendizagem vocabular, e a criação, na sala de aula de uma atmosfera promotora da competência lexical, constituem as três condições básicas para a aprendizagem das palavras.”

Tendo a leitura uma enorme importância para o desenvolvimento lexical, uma vez que é maioritariamente através desta que as crianças contactam com novas palavras. Contudo, se as crianças não possuírem um léxico diversificado e ferramentas para inferirem o significado das palavras desconhecidas, vão tendencialmente perder o interesse por ler, uma vez que se sentem algumas dificuldades a nível da compreensão, o que consequentemente leva a um menor contacto com palavras novas. Levando-nos a concluir que não devemos dissociar o ensino explícito do léxico e a promoção de bons hábitos de leitura, só desta forma é que vamos ter alunos com um elevado conhecimento lexical.

2.5. Como promover o aumento do capital lexical e da consciência lexical

O desenvolvimento lexical de cada criança está maioritariamente interligado com as relações desta com o mundo. Desta forma, quanto mais rico for o contexto em que o sujeito está inserido, mais rico e diversificado será o vocabulário utilizado por este.

Para Duarte (2011), embora seja notória a relevância do crescimento do léxico e do desenvolvimento da consciência linguística para o bom aproveitamento escolar, continua a haver pouco espaço para trabalhar o ensino do léxico no sistema educativo português.

O capital lexical está fortemente interligado com a compreensão leitora e com o sucesso ou insucesso escolar, de acordo com Duarte (2011: 9):

“As palavras são instrumentos extremamente poderosos: permitem-nos aceder às nossas bases de dados de conhecimentos, exprimir ideias e conceitos, aprender novos conceitos. É por isso fácil de compreender que exista uma correlação forte entre o sucesso escolar e capital lexical (i.e., o conjunto organizado de palavras que conhecemos e usamos). Com efeito, quanto menor é o capital lexical de um falante, tanto mais penoso é o processo de leitura e tanto menor é o seu desempenho na compreensão da leitura.”

Neste sentido Bezerra (1999), diz-nos que eficiência na leitura e na escrita está inteiramente ligada com o desenvolvimento da compreensão do léxico. Seguindo este

pressuposto, ao desenvolver conhecimentos para a compreensão do léxico, o leitor está a melhorar a sua competência lexical de forma mais completa, nas suas cinco componentes: componente linguística, componente discursiva, componente referencial, componente sociocultural e componente estratégica (Tréville & Duquette, 1996, referido em Bezerra, 1999).

A componente linguística diz respeito à palavra e à frase, ou seja, ao conhecimento das formas oral e escrita das palavras e à compreensão do contexto onde cada uma deve ser usada (Tréville & Duquette, 1996, referido em Bezerra, 1999). A componente discursiva corresponde à coerência no discurso, o que consiste no conhecimento da combinação das palavras, isto é, regras de coesão e de coerência discursiva (Tréville & Duquette, 1996, referido em Bezerra, 1999). A componente referencial diz respeito ao conhecimento do léxico, este está relacionado com as vivências que o indivíduo tem com o mundo que o rodeia, isto é, as experiências proporcionadas através do meio social onde se insere (Tréville & Duquette, 1996, referido em Bezerra, 1999). A componente sociocultural refere-se ao conhecimento das palavras e se o falante as sabe usar, tendo em conta o contexto (Tréville & Duquette, 1996, referido em Bezerra, 1999). A componente estratégica diz respeito à capacidade que o falante tem de utilizar as palavras, tendo em conta o contexto onde está inserido, pretendendo assim esclarecer ou resolver um problema de comunicação (Tréville & Duquette, 1996, referido em Bezerra, 1999), engloba ainda a capacidade de deduzir o significado de uma palavra desconhecida através do conteúdo do texto (Tréville & Duquette, 1996, referido em Bezerra, 1999).

Com base nos autores referidos, constatamos a importância de começamos a ler histórias às crianças desde muito pequeninas, visto que esse contacto com a leitura permite o aumento do léxico e, quanto mais capital lexical a criança possuir, mais facilidade terá em compreender os textos escritos.

O facto de os alunos compreenderem e se apropriarem do novo léxico simplifica a compreensão da leitura e permite-lhes expressarem-se com menos dificuldades, suscitando neles a vontade de conhecer e adquirir novos vocábulos (Laranjeira, 2013). Citando Duarte (2011: 9) “O capital lexical é igualmente um fator determinante na qualidade da escrita. Com efeito, quanto maior for, tanto maiores são os recursos disponíveis para seleccionar vocabulário preciso e para evitar repetições lexicais.”

De acordo com Sim-Sim (1998), o desenvolvimento lexical de uma criança com um ano e a sua consciência fonológica aos quatro anos estão completamente interligados, uma vez que se verifica uma evolução na representação dos itens lexicais. Desta forma quanto mais lato for o capital lexical da criança, mais facilmente ela faz a reestruturação lexical desenvolvendo mais rapidamente a consciência fonológica (Laranjeira: 2013).

Tal como já referimos anteriormente, o contexto social e socioeconómico em que as crianças se inserem, enquanto falantes tem impacto no desenvolvimento do seu capital lexical, reforçando o facto de ser fundamental, que o léxico seja trabalhado pelo professor. Assim, o discente tem a possibilidade de através do ensino do léxico colmatar dificuldades sentidas pelos os alunos, de forma a minimizar as diferenças culturais e sociais presentes.

Para Sim-Sim (1998) a aprendizagem do léxico tem uma forte relação com o sucesso escolar, assim a escola deverá oferecer um ensino da língua de forma explícita, desenvolvendo instrumentos para ensinar com léxico de forma a colmatar as desigualdades provocadas pelo meio sociocultural onde as crianças se inserem.

O ensino do léxico permite que haja de forma simples a interligação de conhecimentos e a sua transposição para outras áreas do saber, permitindo que o aluno desenvolva um conhecimento global (Araújo: 2011).

É crucial que as crianças aprendam estratégias que as ajudem a processar palavras que não conheçam, inferir o significado destas através do contexto e da sua estrutura interna, de forma a que se tornem leitores autónomos, como refere Duarte (2011).

Neste sentido, como refere Araújo (2011), citando Graves (2000), é também importante que os docentes forneçam estratégias de autorregulação, fomentando os discentes a monitorizarem a compreensão de palavras e a criar responsabilidade no seu desenvolvimento lexical.

A escolha do léxico a trabalhar por parte do professor, deve ser feita tendo em conta a realidade cultural em que se inserem os alunos (os falantes), para que de forma gradual, o seu capital lexical aumente, contendo o que as crianças poderiam aprender se contactassem com outros ambientes culturais (Laranjeira, 2013).

De acordo com Sim-Sim (2010), a promoção do aumento do capital lexical e do desenvolvimento da consciência lexical são dissociáveis uma vez que o termo consciência lexical, é o tipo de consciência linguística que se refere ao conhecimento das propriedades

das palavras. Ainda neste seguimento de ideias, a autora, Sim-Sim (2010: 1), “realça correlação entre o (in)sucesso no domínio da modalidade escrita da língua e os seguintes vetores:

- (i) O nível de desenvolvimento da linguagem oral da criança (nomeadamente no campo lexical e sintático);
- (ii) A capacidade que o sujeito possui para refletir sobre o conhecimento implícito da língua materna (consciência fonológica, lexical e sintática);
- (iii) O contacto prévio com materiais de leitura antes do ensino formal da mesma.”

A forma mais eficaz de desenvolver a consciência lexical das crianças, durante os primeiros anos de escolaridade, é através de atividades que as “forcem” a concentrar-se na forma fónica das palavras, na forma ortográfica, na estrutura interna nas relações que estabelecem ao contexto e no seu significado (Laranjeira, 2013). Estes tipos de atividades potenciam nas crianças curiosidade para saberem mais acerca das palavras e criando estratégias de aprendizagem de novas palavras (Duarte, 2011).

2.5.1. Como fazer o ensino explícito do léxico

Para fazer um ensino do léxico focado para a promoção do desenvolvimento lexical e para o desenvolvimento de competências relacionadas com a compreensão de leitura e com a promoção da escrita deve seguir, segundo Duarte (2007: 7), citando Ruddell (1994), “três dimensões do conhecimento: (i) a dimensão declarativa – ensino do **que** as crianças precisam de saber sobre as palavras: (ii) a dimensão procedimental – o ensino de **como** usar as estratégias de aquisição lexical nos momentos de leitura e de escrita (por exemplo, usar o conhecimento da estrutura da palavra como pista para descobrir o seu significado); (iii) a dimensão metacognitiva – ensino do **quando** é necessário utilizar estratégias reguladoras na aquisição lexical durante a leitura e a precisão lexical quando está a escrever”.

Os componentes fundamentais do ensino direcionado ao enriquecimento do capital lexical e para o desenvolvimento da consciência lexical, segundo Duarte (2011), são:

- a) Encorajar e apoiar a leitura de muitos textos de vários tipos, ou seja, devemos motivar as crianças a lerem muito e a lerem textos de maior complexidade estrutural e vocabular.
- b) Expor as crianças a input oral de grande qualidade, é essencial desde cedo expor as crianças a textos orais que tenham complexidade sintática e riqueza vocabular típica do português escrito, através de audição de livros, a leitura de histórias pelo professor, a ida a espetáculos de teatro, etc.
- c) Promover a consciência lexical, realizando com as crianças atividades e jogos de palavras orais e escritos (memorização e produção de trava-línguas; associação de palavras – sinónimos/antónimos, hiperónimos/hipónimos, etc.; exploração das relações de forma fónica – forma gráfica das palavras; palavras cruzadas para
- d) Ensinar explicitamente novas palavras (criação de recursos como o diário de novas palavras, enciclopédias infantis, dicionários e prontuários, a partir de quando fica automatizado o processo de decifração).
- e) Levar as crianças a desenvolver estratégias de descoberta do significado (cf. Estratégias apresentadas por Duarte (2011: 27-29), a partir de Lubliner & Smetane (2005)).

Neste sentido e de forma a complementar as dimensões declarativa, procedimental e metacognitiva no ensino do léxico, há por parte do professor que desenvolver uma planificação e um trabalho intencional. Ainda assim, para Pacheco (2011: 21), “ensinar diretamente conceitos às crianças é uma tarefa infrutífera, as crianças precisam “experenciar” e usar as palavras em vários contextos.” Comprovando que as crianças adquirem mais facilmente novo léxico através de situações de jogo e em situações de aplicação de forma contextualizada (Calaque, 2004). Para Pacheco (2011: 21), a “leitura é uma fonte tão importante no desenvolvimento do léxico. Aqui a criança ou jovem encontra a palavra, processa-a e interpreta-a, tendo em conta o contexto alargado do texto.”

De acordo com o domínio Leitura e Escrita (2º ano), “(...) ao surgir o descritor *inferir o sentido de uma palavra desconhecida a partir do contexto frásico ou textual*, torna-se visível a necessária mobilização do conhecimento lexical para a compreensão da

leitura, sem que se preveja que esse conhecimento tenha sido construído explicitamente no domínio gramatical” (Laranjeira, Leite e Pereira, 2015: 189).

Ainda assim, os professores não têm o hábito de prever e programar o ensino do léxico, ensinando este quando surge em leitura de textos ou quando explicam um termo desconhecido aos alunos, de acordo com Dreyfus (2004) como refere Laranjeira, Leite e Pereira (2015).

Parece-nos assim, que é na oralidade que se realizam a maior parte das atividades de ensino do léxico, no entanto era de extrema importância, que os alunos fizessem o registo dessas aprendizagens, de forma a poderem refletir e a apropriarem-se desse novo conhecimento (Laranjeira, Leite e Pereira, 2015). De acordo com Calaque (2004), citando Laranjeira, Leite e Pereira (2015: 189), “É assim, necessário que os docentes façam o ensino do léxico de forma programada, sistemática e continuada. Esta é uma condição emergente para as aprendizagens nos vários domínios do saber”.

CAPÍTULO II- METODOLOGIA

II.1. Natureza do estudo e problemática / Contexto do Problema

Para Howard & Sharp (1983: 6), a pesquisa é a “busca com vista ao enriquecimento do conjunto de conhecimentos de cada um e, possivelmente, de outros indivíduos, recorrendo a processos metódicos que conduzam à descoberta de factos e ideias não triviais”.

Ao longo do estágio de Prática Educativa II realizado em contexto de 1ºCEB, numa turma de 2ºano, durante as duas primeiras semanas destinadas à observação, apercebemo-nos que durante a leitura de textos, surgia muitas vezes o desconhecimento de palavras por parte dos alunos, finalizada a leitura-modelo os alunos questionavam a professora cooperante sobre o significado da palavra, a mesma explicava o significado da palavra e os alunos registavam por cima da palavra.

A curiosidade dos alunos na descoberta do significado das novas palavras que iam surgindo nos textos apresentados, motivou-nos a planear sessões de leitura conducentes “à aprendizagem de palavras novas, o ensino explícito do léxico, como meio de aprendizagem vocabular, e a criação, na sala de aula de uma atmosfera promotora da competência lexical” Araújo (2011: 78), avaliando posteriormente a contribuição do nosso trabalho no desenvolvimento lexical de cada um.

Observando a participação dos alunos em diferentes momentos de leitura conseguimos perceber diferentes graus de motivação, de envolvimento e participação do grupo, o que nos conduziu a um segundo momento deste estudo empírico, que nos ajudasse a compreender algumas das causas dos comportamentos distintos.

II.2 Formulação dos objetivos

O conhecimento lexical é a base para a compreensão de todo o escrito que nos rodeia, estando presente em todas as áreas curriculares, sendo impossível de dissociar da leitura e do impacto que esta tem no conhecimento do léxico. Sabendo ainda que um léxico pouco diversificado, conduz tendencialmente à perda do interesse por ler, procurámos assim analisar:

-O impacto das sessões de ensino explícito do léxico no crescimento lexical dos alunos;

-Se o conhecimento lexical dos alunos se relaciona com as experiências de leitura proporcionadas pelos encarregados de educação / pais.

II.3. Metodologia de investigação / Instrumentos

Segundo Tuckman (2000: 5), define-se investigação por a “tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões”, sendo que o investigador “descobre os factos e formula, então, uma generalização baseada na interpretação dos mesmos”.

O seguinte estudo foi feito com base numa metodologia qualitativa e quantitativa, aplicando fichas de trabalho com a turma e realizando inquéritos por questionários aos pais/ encarregados de educação.

Distingue-se pesquisa qualitativa e quantitativa, uma vez que possuem objetivos diferentes na sua aplicação. A pesquisa qualitativa não nos fornece dados numéricos, apenas permite a compreensão, “o porquê das coisas” (Gerhardt & Silveira, 2009: .32). No que diz respeito à pesquisa quantitativa os resultados desta podem ser quantificados.

Para a recolha de dados do presente estudo, optei por realizar quatro fichas de trabalho com a turma e efetuar um questionário aos pais / encarregados de educação.

De forma a responder às questões de pesquisa, o presente estudo contou com os dados recolhidos, sendo estes: a análise das respostas dadas pelos alunos nas fichas de trabalho, a partir de observações durante a realização das mesmas e através das respostas dadas pelos pais/ encarregados de educação no questionário.

II.4. Caracterização do grupo

O grupo alvo do presente estudo, é uma turma do 2º ano de escolaridade da zona centro de Coimbra.

A turma onde foi desenvolvida a investigação/estudo, integra um total de vinte e quatro alunos/as, nomeadamente, nove raparigas e quinze rapazes, todos com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. Não existe discrepância entre os/as alunos/as mais

velhos/as e os/as restantes. É de frisar que, destes/as vinte e quatro alunos/as, quatro têm ajudas financeiras, atribuídas pelo SASE (serviço responsável pela atribuição de benefícios educacionais e incentivos à formação dos estudantes): dois/duas com escalão B, um/a aluno/a com C e outro/a com A. Todos/as os/as alunos/as frequentaram a mesma turma, num nível inferior, no passado ano letivo, sendo acompanhados pela mesma professora.

Realçamos a existência de dois/duas alunos/as que frequentam um apoio educativo com a coordenadora da escola. Um/a desses/as alunos/as encontrasse a ser avaliado/a pelos SPO (serviço especializado de apoio) do agrupamento, o/a outro/a aluno/a tem, também, Terapia da Fala pelos serviços da Câmara Municipal. Encontram-se, ainda, a ser avaliados pela terapeuta da fala da Câmara Municipal dois/duas outros/as alunos/as e pelos SPO em termos comportamentais um/a quinto/a aluno/a. É, ainda, de salientar que um/a dos/as alunos/as está ao encargo da avó materna que não fala corretamente a língua portuguesa com o/a seu/sua educando/a e não tem capacidade para o/a auxiliar na resolução dos trabalhos de casa.

Atualmente, o nível de aprendizagem global da turma, em termos qualitativos, é bastante bom. O grupo demonstra-se bastante recetivo à novidade, às rotinas da sala e ao pessoal que a constitui, ao espaço escolar e à dinâmica do grupo. No que diz respeito à dimensão sócia afetiva, de um modo geral, dão preferência à companhia de pequenos grupos (pares ou trios) assim como à partilha de experiências e/ou brincadeiras com os mesmos na hora do recreio. Demonstram comportamentos de apoio e entreaajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado. Para reforçar este apoio, a professora já tem os/as alunos/as estrategicamente distribuídos pela sala. Mostram estima pela figura adulta sobretudo nas horas de maior apoio, isto é, aquando do primeiro contacto com novos conteúdos.

Ao nível da convivência democrática, reconhecem a razão e a necessidade de existência de regras. No entanto, alguns elementos do grupo têm dificuldade em cumpri-las. Para reforçar esta necessidade, cada aluno/a tem um quadro de comportamento que preenche ao longo do dia com as regras que conseguiu ou não cumprir, para que comecem a ganhar consciência do certo e do errado. Colaboram em pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar do processo. Demonstram gosto pelas atividades, procurando progredir a partir do que já são capazes de fazer.

Ao nível da linguagem verbal, expressão e comunicação, salvo raras exceções, apresentam um vocabulário adequado à sua faixa etária. No entanto, existem crianças que ainda necessitam de orientação para organizar a comunicação de forma sequencial, revelando constrangimentos e reservas na exteriorização das suas opiniões em grande grupo. No entanto, são aceites por todos e desafiadas a participar nas tarefas em sala de aula e nas brincadeiras no intervalo, conseguindo expressar-se de modo a perceberem as suas ideias e pedidos.

Ao nível da linguagem escrita e motricidade fina, apesar de termos verificado uma evolução ao longo do tempo, existem crianças no grupo que ainda não têm coordenação na manipulação da tesoura, conseqüentemente, têm, ainda, bastante dificuldade em recortar pelo delineado determinadas figuras. Por outro lado, existem crianças que revelam uma boa destreza, tendo revelado um enorme progresso na área da expressão artística.

É uma turma que tem bastante empenho e gosto pela leitura. Quando algum elemento termina rapidamente uma tarefa em sala de aula, opta por ler um pouco de um livro que, por norma, traz na mochila. Observamos, ainda, que alguns alunos/as optam também por ler na hora do recreio.

O grupo revela confiança em explorar e experimentar atividades diferentes e demonstra interesse por tarefas inovadoras que as professoras estagiárias levam para a sala. Apresentam gosto por aprender, usando no quotidiano as novas aprendizagens que vão realizando e transparecem prazer nas suas produções e progressos (gostam de mostrar e de falar do que fazem). Interessam-se por tecnologias e mecanismos ao seu dispor. Existem, no entanto, crianças no grupo que se distraem facilmente, ficam inseguras e um pouco inibidas, recusando-se, por vezes, a participar nas atividades orientadas pela professora. Muitas das vezes, um incentivo verbal, ou o facto de observarem os colegas a realizar as atividades é um estímulo para também elas o fazerem. Os comportamentos perturbadores que possam surgir, são, na maior parte dos casos, para chamar a atenção do adulto. Por norma, as crianças que têm este género de reação, têm problemas familiares.

No intervalo, verificamos que a maioria dos/as alunos/as ainda gostam muito de brincar ao faz de conta. Existe, no entanto, grupos que praticam jogos, no entanto, ainda têm alguma dificuldade em perceber e aceitar resultados menos favoráveis, não sabendo

lidar com a frustração. São autónomos na escolha das brincadeiras e sabem exatamente o que pretendem fazer.

De um modo geral, é notório o interesse e vontade em efetuar novas aprendizagens e explorar o mundo que os rodeia. O grupo da turma B do 2ºano de escolaridade é um grupo muito carismático, cativante e curioso: imaginação não lhes falta!

II.5. Procedimento metodológico / Sequência didática e recolha de dados

A presente investigação desenrolou-se através da planificação e execução de quatro sessões didáticas (ver anexo 1) que pretenderam analisar o conhecimento lexical da turma e aumentar o mesmo, com recurso a novos textos e ao dicionário.

As planificações das sessões foram elaboradas de acordo com o que é sugerido pelos diversos autores, tais como: Duarte, Laranjeira, Leite, Pereira, Sim-Sim, etc. que entendem como necessário um ensino do léxico de forma programada, sistemática e continuada sendo ainda fundamental haver um registo dessas aprendizagens. Desta forma, pareceu-nos pertinente a elaboração de quatro fichas de trabalho, uma para cada sessão. Cada ficha era constituída por um texto, desconhecido para os alunos, onde contactavam com novo léxico, de forma sucinta pedia-se aos alunos que sublinhassem as palavras desconhecidas, que lhes tentassem atribuir um sinónimo, de seguida que as explicassem por outras palavras e de forma a concluir a ficha consultavam no dicionário o significado das palavras, em grande grupo verificávamos o que mais se adequava, este era escrito no quadro e os alunos registavam na ficha. De acordo com Laranjeira, Leite e Pereira (2015), é fundamental que os alunos façam um registo das aprendizagens do ensino do léxico de forma a poderem refletir e a apropriarem-se desse conhecimento.

Numa fase posterior foi aplicado um questionário aos pais/ encarregados de educação, com o propósito de ficar a conhecer melhor os hábitos de leitura dos pais / encarregados de educação e de como os promovem nos seus educandos.

Reconhecendo a enorme importância que o conhecimento lexical tem no sucesso escolar da criança, na sua relação com o mundo (Duarte, 2011). É ainda importante referir, citando Laranjeira, Leite e Pereira (2015: 189) “...no domínio de referência Leitura e escrita (2º ano), por exemplo, ao surgir o descritor *inferir o sentido de uma palavra*

desconhecida a partir do contexto frásico ou textual, torna-se visível e necessária mobilização do conhecimento lexical para a compreensão de leitura, sem que se preveja que esse conhecimento tenha sido construído explicitamente no domínio gramatical.”

Para a escolha e seleção dos textos recorri foram utilizados livros infantis e a manuais escolares de Português, todos os textos trabalhados eram desconhecidos para a turma. As sessões foram todas realizadas de acordo com o horário da turma, no tempo letivo destinado à disciplina de Português.

Sessão 1:

Sendo a primeira sessão, comecei por explicar à turma o que iriam fazer, assim disse-lhes que tinham à sua frente uma ficha com um excerto da história “O caranguejo Verde” de Luísa Ducla Soares. Num momento inicial, pedi-lhes que identificassem o título e o autor, apenas como exercício de treino, uma vez que é algo essencial na análise e interpretação de um texto. Em seguida, procedi à leitura modelo e pedi aos alunos que a acompanhassem.

Terminada a leitura modelo, solicitei aos alunos que fizessem uma leitura silenciosa do texto e que sublinhassem todas as palavras cujo significado desconheciam, questão 1. Seguidamente expliquei-lhes o que teriam de fazer na questão 2) *a)*, nesta alínea tinham de atribuir um sinónimo a cada uma das palavras referidas na questão anterior, já na alínea *b)* pretendia que através de outras palavras explicassem as palavras desconhecidas, de forma a tornar os exercícios mais claro para a turma, dei um exemplo concreto para cada alínea *a)* e *b)*. Na última questão (3)), através da consulta do dicionário os alunos tinham de pesquisar o significado das palavras desconhecidas, tendo em conta o contexto onde estas se inseriam (frase/ texto). De forma a facilitar o processo registei no quadro todas as palavras desconhecidas pela turma, atribuí a cada dois alunos, uma ou duas palavras, uma vez que todas as crianças têm dicionário procederam à pesquisa, sempre que necessário auxiliei na mesma. Assim que todas as palavras foram encontradas procedemos à análise em grande grupo do significado que melhor se adequava tendo em conta o contexto e por último ao seu registo, os alunos tiveram de registar todas as palavras desconhecidas pela turma e não apenas as que eles desconheciam de forma a apreenderem melhor o significado de todas as palavras.

Sinto alguma dificuldade em fazer um balanço desta primeira sessão, pois ao longo da mesma existiram momentos onde os alunos estiveram interessados e empenhados e outros em que estavam desinteressados. O momento da sessão onde senti maior desinteresse, foi onde tinham de encontrar um sinónimo para cada palavra desconhecida, tal desinteresse devia-se a não conseguirem atribuir um sinónimo. Os momentos de maior interesse e empenho, foram durante a leitura modelo e a pesquisa no dicionário.

Sessão 2:

Na segunda sessão, o texto escolhido para a ficha foi a “Lenda do Bolo Rei” de Maria Alberta Menéres (1999). Este texto foi sugerido pela professora cooperante, uma vez que a minha sessão estava calendarizada para o dia de Reis, a professora achou pertinente que o texto apresentado fosse sobre essa temática. Desta forma, estabeleci um pequeno diálogo com a turma, fazendo-lhes algumas questões, tais como: “Sabem o que se comemora hoje?”, “Se costumam comer bolo rei no dia de hoje”, etc. Terminado o diálogo, pedi-lhes que identificassem o título e o autor, apenas como exercício de treino, uma vez que é algo essencial na análise e interpretação de um texto. Em seguida, procedi à leitura modelo e pedi aos alunos que a acompanhassem.

Terminada a leitura modelo, solicitei aos alunos que fizessem uma leitura silenciosa do texto e que sublinhassem todas as palavras cujo significado desconheciam, questão 1. Seguidamente expliquei-lhes o que teriam de fazer na questão 2) *a)*, nesta alínea tinham de atribuir um sinónimo a cada uma das palavras referidas na questão anterior, já na alínea *b)* pretendia que através de outras palavras explicassem as palavras desconhecidas, de forma a tornar os exercícios mais claro para a turma, dei um exemplo concreto para cada alínea *a)* e *b)*. Na última questão (3)), através da consulta do dicionário os alunos tinham de pesquisar o significado das palavras desconhecidas, tendo em conta o contexto onde estas se inseriam (frase/ texto). De forma a facilitar o processo registei no quadro todas as palavras desconhecidas pela turma, atribuí a cada dois alunos, uma ou duas palavras, uma vez que todas as crianças têm dicionário procederam à pesquisa, sempre que necessário auxiliei na mesma. Assim que todas as palavras foram encontradas procedemos à análise em grande grupo do significado que melhor se adequava tendo em conta o contexto e por último ao seu registo, os alunos tiveram de registar todas as

palavras desconhecidas pela turma e não apenas as que eles desconheciam de forma a apreenderem melhor o significado de todas as palavras.

Faço um balanço bastante positivo, os alunos mostraram-se interessados e empenhados na realização de todas as questões.

Sessão 3:

Para a terceira sessão o texto escolhido para a ficha “O mar” de Mia Couto (2008). Sendo já a terceira sessão decidi escolher uma história que tivesse um léxico um pouco mais complexo de forma a intensificar o propósito destas sessões, aumentar e desenvolver o léxico de todos os alunos.

Terminada a leitura modelo, solicitei aos alunos que fizessem uma leitura silenciosa do texto e que sublinhassem todas as palavras cujo significado desconheciam, questão 1. Seguidamente expliquei-lhes o que teriam de fazer na questão 2) *a)*, nesta alínea tinham de atribuir um sinónimo a cada uma das palavras referidas na questão anterior, já na alínea *b)* pretendia que através de outras palavras explicassem as palavras desconhecidas, de forma a tornar os exercícios mais claro para a turma, dei um exemplo concreto para cada alínea *a)* e *b)*. Na última questão (3)), através da consulta do dicionário os alunos tinham de pesquisar o significado das palavras desconhecidas, tendo em conta o contexto onde estas se inseriam (frase/ texto). De forma a facilitar o processo registei no quadro todas as palavras desconhecidas pela turma, atribuí a cada dois alunos, uma ou duas palavras, uma vez que todas as crianças têm dicionário procederam à pesquisa, sempre que necessário auxiliei na mesma. Assim que todas as palavras foram encontradas procedemos à análise em grande grupo do significado que melhor se adequava tendo em conta o contexto e por último ao seu registo, os alunos tiveram de registar todas as palavras desconhecidas pela turma e não apenas as que eles desconheciam de forma a apreenderem melhor o significado de todas as palavras.

Todas as sessões foram planificadas para uma hora, contudo esta sessão ficou condicionada pelo tempo, uma vez que uma hora não chegou e por alguma agitação da turma, sendo esta causada pela dificuldade sentida por alguns alunos em responderem à questão 2) *a)*, que consiste em atribuir um sinónimo a cada uma das palavras desconhecidas.

Sessão 4:

Para a quarta e última sessão o texto escolhido para a ficha é o “O espantalho aventureiro” de António Torrado, (escrito com supressões; adaptado).

Terminada a leitura modelo, solicitei aos alunos que fizessem uma leitura silenciosa do texto e que sublinhassem todas as palavras cujo significado desconheciam, questão 1. Seguidamente expliquei-lhes o que teriam de fazer na questão 2) *a)*, nesta alínea tinham de atribuir um sinónimo a cada uma das palavras referidas na questão anterior, já na alínea *b)* pretendia que através de outras palavras explicassem as palavras desconhecidas, de forma a tornar os exercícios mais claro para a turma, dei um exemplo concreto para cada alínea *a)* e *b)*. Na última questão (3)), através da consulta do dicionário os alunos tinham de pesquisar o significado das palavras desconhecidas, tendo em conta o contexto onde estas se inseriam (frase/ texto). De forma a facilitar o processo registei no quadro todas as palavras desconhecidas pela turma, atribuí a cada dois alunos, uma ou duas palavras, uma vez que todas as crianças têm dicionário procederam à pesquisa, sempre que necessário auxiliei na mesma. Assim que todas as palavras foram encontradas procedemos à análise em grande grupo do significado que melhor se adequava tendo em conta o contexto e por último ao seu registo, os alunos tiveram de registar todas as palavras desconhecidas pela turma e não apenas as que eles desconheciam de forma a apreenderem melhor o significado de todas as palavras.

Mais uma vez alguns alunos demonstraram bastantes dificuldades na questão 2) *a)*, levando-me a constatar a importância de atividades como as que desenvolvi ao longo destas quatro sessões. É fundamental haver momentos destinados ao ensino explícito do léxico, para que os alunos aumentem o mesmo de forma a colmatar dificuldades a nível da compreensão dos textos tanto ao nível do português, como nas restantes áreas.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.

III.1. Apresentação, análise e discussão dos dados.

Ao longo de cada sessão, quatro no total, todos os alunos presentes realizaram uma ficha de trabalho, que consistia numa ficha modelo e em seguida tinham de responder às seguintes questões: sublinhar as palavras desconhecidas, encontrar um sinónimo para as palavras sublinhas, explicar a palavra através de outras palavras e por último a pesquisa e registo do significado das palavras. Estas fichas têm como objetivo analisar e aumentar o léxico dos alunos.

Sessão 1 – Texto: “O caranguejo Verde”

Apesar da turma ter vinte e quatro alunos, apenas vinte e dois estavam presentes, desta forma a análise dos dados vai ter em conta apenas os alunos presentes.

Tabela 1- Nº de palavras desconhecidas. Sessão 1: Texto “O caranguejo Verde”

Alunos	Palavras desconhecidas	Nº de palavras desconhecidas
A1	Desengonçadas, vaidade;	2
A2		0
A3	Desengonçadas, troçavam;	2
A4		0
A5	Desengonçadas, vaidade;	2
A6	Desengonçadas, troçavam;	2
A7	Desengonçadas, troçavam;	2
A8	Troçavam, rugosa;	2
A9	Desengonçadas, troçavam;	2
A10	Muralhas, desengonçadas, troçavam;	3
A11	Desengonçadas, desajeitado, troçavam;	3
A12	Desengonçadas, troçavam;	2
A13	Roídas;	1
A14	Muralhas, desengonçadas, troçavam;	3
A15	Desengonçadas, troçavam;	2
A16	Desengonçadas, desajeitado;	2
A17	Troçavam;	1
A18	Desengonçadas, troçavam;	2
A19	Desengonçadas;	1
A20	Desengonçadas, troçavam, vaidade;	3
A21	Desengonçadas, troçavam, vaidade;	3
A22	Desengonçadas, pousavam.	2

Tabela 2- Nº de vezes que a palavra foi sublinhada. Sessão 1: Texto "O caranguejo Verde"

Palavras desconhecidas	Número de vezes que a palavra foi sublinhada
Desajeitado	2
Desengonçadas	17
Muralhas	2
Pousavam	1
Roídas	1
Rugosa	1
Vaidade	4

Analisando a tabela 1 tendo por base para a sua elaboração as respostas dadas pelos alunos. Podemos concluir que cinco alunos afirmaram desconhecer 3 palavras presentes no texto, doze alunos afirmaram desconhecer 2 palavras, três alunos afirmaram desconhecer 1 palavra e dois alunos afirmaram conhecer todas as palavras. No que diz respeito às palavras desconhecidas pelos alunos (ver tabela 2), dezassete alunos afirmaram desconhecer a palavra *desengonçadas*, quatro alunos afirmaram desconhecer a palavra *vaidade* e dois alunos afirmaram desconhecer as palavras *desajeitado* e *muralhas* sendo estas palavras as mais desconhecidas.

Concluída a análise das fichas de trabalho, sendo a amostra desta sessão vinte e dois alunos, dois deles afirmaram que conheciam todas as palavras presentes no texto, de forma a comprovar questioneei os mesmos durante a sessão sobre o significado das palavras mais complexas e estes responderam de forma correta, sete dos alunos que identificaram palavras desconhecidas conseguiram responder corretamente às questões 2) a) e b), sendo a primeira atribuir um sinónimo a cada palavra desconhecida e a segunda explicar a palavra através de outras palavras, um aluno apenas conseguiu explicar a palavra desconhecida através de outras palavras, não conseguindo atribuir um sinónimo, três alunos responderam incorretamente às duas questões e nove alunos não responderam a ambas as questões.

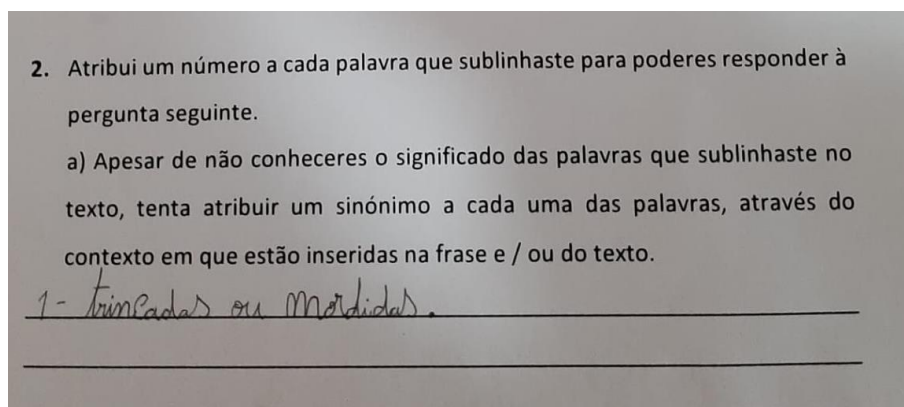


Figura 5- Exemplo da resposta de um aluno à questão a) da ficha de trabalho (Sessão1).

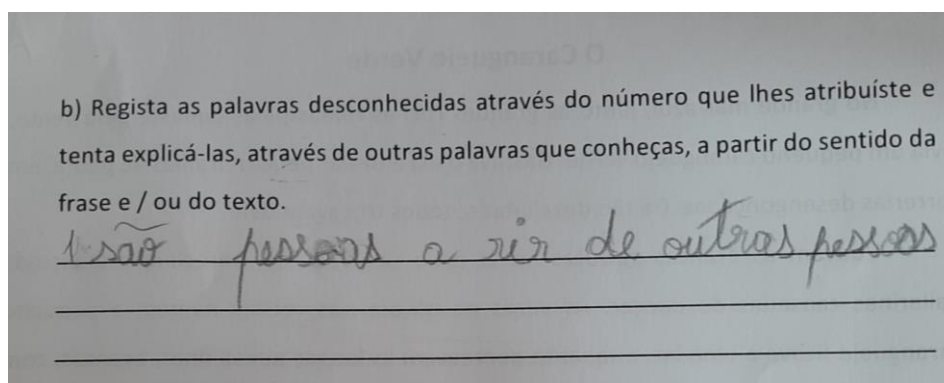


Figura 6- Exemplo da resposta de um aluno à questão b) da ficha de trabalho (Sessão1).

Sessão 2 – Texto: “Lenda do Bolo-Rei”

Apesar da turma ter vinte e quatro alunos, apenas vinte e três estavam presentes, desta forma a análise dos dados vai ter em conta apenas os alunos presentes.

Tabela 3 - Nº de palavras desconhecidas. Sessão 2: Texto "Lenda do Bolo-Rei"

Alunos	Palavras desconhecidas	Nº de palavras desconhecidas
A1	Magos, artesão, incenso;	3
A2	Magos, artesão, mirra, incenso;	4
A3	Magos, artesão, satisfeitos, simbolizam, mirra, incenso;	6
A5	Magos, artesão, mirra;	3
A6	Magos, artesão, satisfeitos, simbolizam, mirra, incenso;	6
A7	Magos, artesão, fava, côdea, mirra, incenso;	6
A8	Magos, artesão, fava, côdea, simbolizam, mirra, incenso;	7
A9	Magos, artesão, côdea, incenso;	4
A10	Magos, artesão, propôs, fava, simbolizam, mirra, aroma;	7
A11	Magos, artesão, mirra, incenso;	4
A12	Artesão, repartiu, mirra, incenso;	4
A13	Magos, artesão, aroma;	3
A14	Magos, artesão, côdea, mirra, aroma, incenso;	6
A15	Magos, artesão, incenso;	3
A16	Magos, artesão, côdea, mirra, incenso;	5
A17	Artesão, fava;	2
A18	Magos, côdea, simbolizam, incenso;	4
A19	Magos, artesão, mirra, incenso;	4
A20	Artesão, côdea, simbolizam;	3
A21	Artesão, simbolizam, mirra;	3
A22	Magos, discussão, assistiu;	3
A23	Artesão, repartiu, côdea, mirra;	4
A24	Magos, artesão, côdea, mirra, incenso;	5

Tabela 4-Nº de vezes que a palavra foi sublinhada. Sessão 2: Texto "Lenda do Bolo-Rei"

Palavras desconhecidas	Número de vezes que a palavra foi sublinhada
Aroma	3
Artesão	20
Assistiu	1
Côdea	9
Discussão	1
Fava	4
Incenso	15
Magos	18
Mirra	15
Satisfeitos	2
Simbolizam	7
Propôs	1
Repartiu	1

Analisando a tabela 3, tendo por base, para a sua elaboração as respostas dadas pelos alunos. Podemos concluir que dois alunos afirmaram desconhecer 7 palavras presentes no texto, quatro alunos afirmaram desconhecer 6 palavras, dois alunos afirmaram desconhecer 5 palavras, sete alunos afirmaram desconhecer 4 palavras, sete alunos afirmaram desconhecer 3 palavras, apenas um aluno afirmou desconhecer apenas duas palavras. No que diz respeito às palavras desconhecidas pelos alunos (ver tabela 4), vinte alunos afirmaram desconhecer a palavra *artesão*, dezoito alunos afirmaram desconhecer a palavra *Magos* e quinze alunos afirmaram desconhecer as palavras *incenso* e *mirra*, sendo estas palavras as mais desconhecidas.

Concluída a análise das fichas de trabalho, treze dos alunos que identificaram palavras desconhecidas conseguiram responder corretamente às questões 2) a) e b), sendo a primeira questão atribuir um sinónimo a cada palavra desconhecida e a segunda explicar a palavra através de outras palavras, nove alunos responderam incorretamente às duas questões e um aluno não respondeu a ambas as questões (ver exemplos).

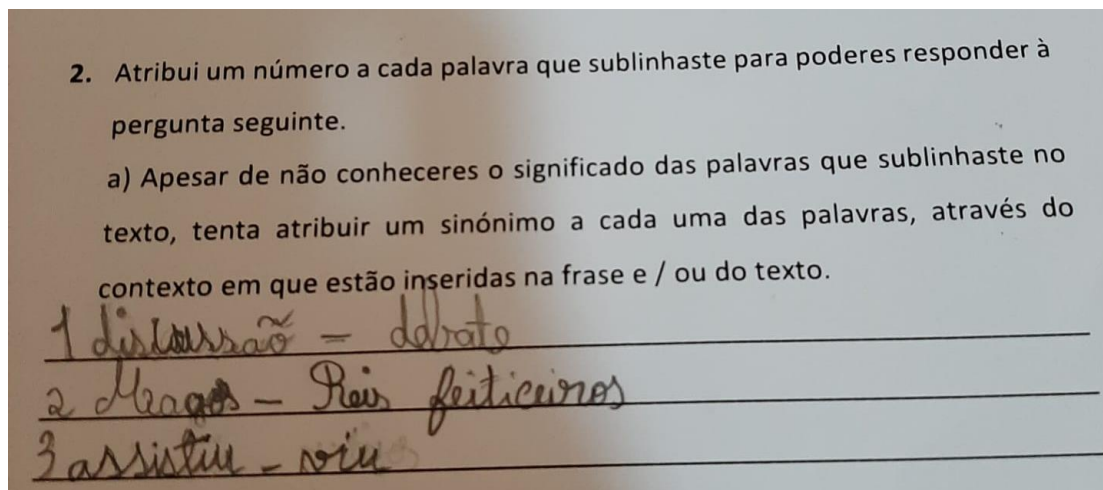


Figura 7- Exemplo da resposta de um aluno à questão a) da ficha de trabalho (Sessão 2).

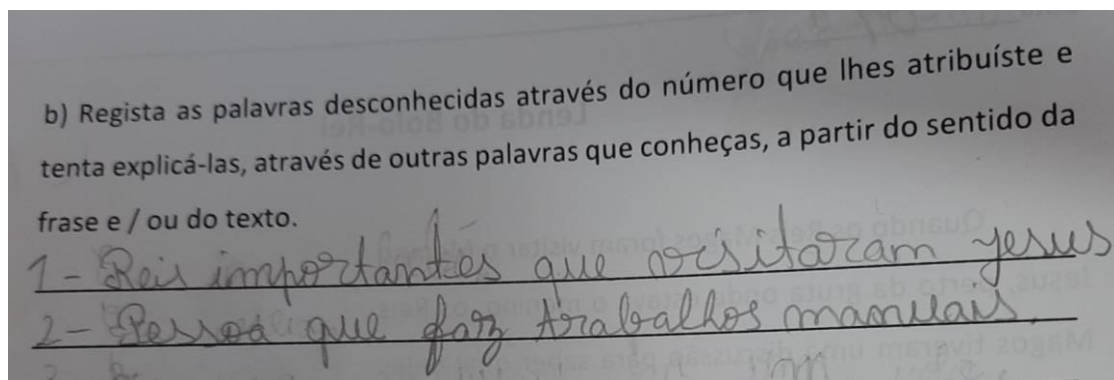


Figura 8- Exemplo da resposta de um aluno à questão b) da ficha de trabalho (Sessão2).

Sessão 3 – Texto: “O mar”

Durante a realização desta sessão os alunos da turma encontravam-se todos presentes, fazendo parte da análise todos os alunos da turma.

Tabela 5 - Nº de palavras desconhecidas. Sessão 3: Texto "O mar"

Alunos	Palavras desconhecidas	Nº de palavras desconhecidas
A1	Desprovido, convertia;	2
A2	Foz, desprovido, destoava, convertia, remendos, retalhos, maresia;	7
A3	Foz, carência;	2
A4	Foz, carência;	2
A5	Foz, miséria, destoava, convertia, remoinhos, remendos, retalhos, carência, maresia;	9
A6	Foz, desprovido, destoava, convertia, remoinhos, remendos, retalhos, horizonte, palermice, carência, maresia;	10
A7	Foz, convertia, remoinhos, remendos, carência, maresia, enfrentar;	7
A8	Convertia, retalhos, solidão;	3
A9	Destoava, carência, maresia;	3
A10	Foz, desprovido, destoava, convertia, remoinhos, remendos, retalhos, horizonte, atribuí, carência, maresia;	11
A11	Desprovido, miséria, destoava, horizonte, carência;	5
A12	Foz, desprovido, remendos, retalhes, atribuí, carência, maresia;	7
A13	Foz, desprovido, destoava, remendos, retalhes, carência;	6
A14	Foz, convertia, horizonte, atribuí, carência, maresia;	6
A15	Desprovido, destoava, convertia;	3
A16	Foz, desprovido, destoava, convertia, remendos, retalhos, atribuí, carência, maresia;	9
A17	Foz, desprovido, destoava, remendos, retalhos, horizonte, carência;	6
A18	Desprovido, destoava, remendos, retalhos, carência;	5
A19	Desprovido, destoava, solidão, carência, maresia;	5
A20	Remoinhos, horizonte, carência;	3

A21	Horizonte, maresia;	2
A22	Desprovido, destoava, convertia;	3
A23	Remoinhos, carência;	2
A24	Destoava, carência, maresia;	3

Tabela 6- Nº de vezes que a palavra foi sublinhada. Sessão 3: Texto "O mar"

Palavras desconhecidas	Número de vezes que a palavra foi sublinhada
Atribuía	4
Carência	18
Convertia	11
Desprovido	13
Destoava	14
Enfrentar	1
Foz	12
Horizonte	7
Maresia	12
Palermice	1
Remendos	10
Remoinhos	6
Retalhos	10
Solidão	2

Analisando a tabela 5 tendo por base para a sua elaboração as respostas dadas pelos alunos. Podemos concluir que um aluno afirmou desconhecer 11 palavras presentes no texto, um aluno afirmou desconhecer 10 palavras, dois alunos afirmaram desconhecer 9 palavras, três alunos afirmaram desconhecer 7 palavras, três alunos afirmaram desconhecer 6 palavras, três alunos afirmaram desconhecer 5 palavras, seis alunos afirmaram desconhecer 3 palavras, cinco alunos afirmaram desconhecer 2 palavras. No que diz respeito às palavras desconhecidas pelos alunos (ver tabela 6), dezoito alunos

afirmaram desconhecer a palavra *carência*, quatorze alunos afirmaram desconhecer a palavra *destoava*, treze alunos afirmaram desconhecer a palavra *desprovido* e doze alunos afirmaram desconhecer as palavras *foz* e *maresia* sendo estas palavras as mais desconhecidas.

Concluída a análise das fichas de trabalho, sendo a amostra desta sessão vinte e quatro alunos, oito alunos que identificaram palavras desconhecidas conseguiram responder corretamente às questões 2) a), sendo esta atribuir um sinónimo a cada palavra desconhecida, contudo estes alunos não conseguiram responder à alínea b) que consistia em explicar a palavra através de outras palavras, seis alunos responderam incorretamente às duas questões e dez alunos não responderam a ambas as questões. É importante referir que o texto selecionado para esta ficha tinha um vocabulário mais complexo que os dois textos anteriores.

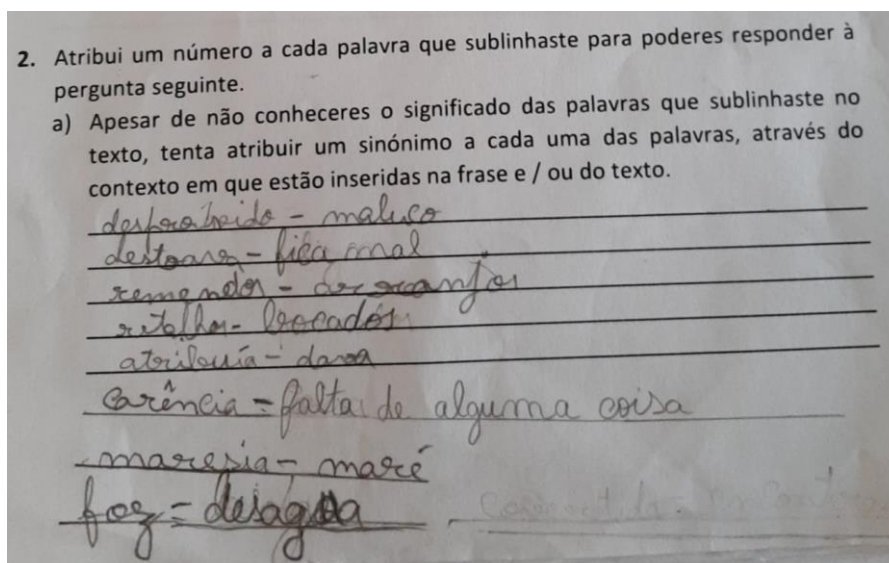


Figura 7-Exemplo da resposta de um aluno à questão a) da ficha de trabalho (Sessão 3).

Sessão 4 – Texto: “O espantalho aventureiro”

Apesar da turma ter vinte e quatro alunos, apenas vinte e dois estavam presentes, desta forma a análise dos dados vai ter em conta apenas os alunos presentes.

Tabela 7 - Nº de palavras desconhecidas. Sessão 4: Texto "O espantalho aventureiro"

Alunos	Palavras desconhecidas	Nº de palavras desconhecidas
A1	Seara, labaredas;	2
A2	Faúlha, editorial, ofício;	3
A3	Seara, ganhos, labaredas, ofício;	4
A5	Seara, especado, labaredas, faúlha, chamuscado, exército, alistou-se, mula, proprietário, ofício;	10
A6	Seara, labaredas, faúlha, demissão, proprietário, ofício;	7
A7	Labaredas, ofício;	2
A8	Seara, labaredas, chamuscado, mula;	4
A9	Seara, labaredas, faúlha, chamuscado;	4
A10	Seara, especado, labaredas, faúlha, chamuscado;	5
A11	Seara, especado, labaredas, faúlha, chamuscado, editorial;	6
A12	Seara, labaredas, faúlha, chamuscado, alistou-se, ofício;	6
A13	Faúlha, mula, demissão;	3
A14	Seara, labaredas, faúlha, chamuscado;	4
A15	Seara, labaredas, faúlha;	3
A16	Seara, labaredas, faúlha, mula, demissão, propriedade, proprietário, ofício;	8
A17	Seara, especado, labaredas, faúlha, chamuscado, mula;	6
A19	Seara, demissão;	2
A20	Ganhos, labaredas, faúlha, mula;	4
A21	Faúlha, chamuscado, editorial;	3
A22	Labaredas, chamuscado;	2
A23	Especado, ganhos, saltimbancos, labaredas, faúlha, chamuscado, editorial, alistou-se, mula, demissão;	10
A24	Seara, labaredas, faúlha, chamuscado, editorial, alistou-se, mula, demissão;	8

Tabela 8- Nº de vezes que a palavra foi sublinhada. Sessão 4: Texto "O espantalho aventureiro"

Palavras desconhecidas	Número de vezes que a palavra foi sublinhada
Alistou-se	4
chamuscado	11
Demissão	6
Editorial	5
Especado	5
Exército	1
Faúlha	16
Ganhos	6
Labaredas	18
Mula	8
Ofício	7
Propriedade	1
Proprietário	3
Saltimbancos	1
Seara	15

Analisando a tabela 7 tendo por base para a sua elaboração as respostas dadas pelos alunos. Podemos concluir que dois alunos afirmaram desconhecer 10 palavras presentes no texto, dois alunos afirmaram desconhecer 8 palavras, um aluno afirmou desconhecer 7 palavras, três alunos afirmaram desconhecer 6 palavras, um aluno afirmou desconhecer 5 palavras, cinco alunos afirmaram desconhecer 4 palavras, quatro alunos afirmaram desconhecer 3 palavras, dois alunos afirmaram desconhecer 2 palavras. No que diz respeito às palavras desconhecidas pelos alunos (ver tabela 8), dezoito alunos afirmaram desconhecer a palavra *labaredas*, dezasseis alunos afirmaram desconhecer a palavra *faúlha*, quinze alunos afirmaram desconhecer a palavra *seara* e onze alunos afirmam desconhecer a palavra *chamuscado* sendo estas palavras as mais desconhecidas.

Concluída a análise das fichas de trabalho, sendo a amostra desta sessão vinte e dois alunos, nove dos alunos que identificaram palavras desconhecidas conseguiram

responder corretamente às questões 2) a) e b), sendo a primeira atribuir um sinónimo a cada palavra desconhecida e a segunda explicar a palavra através de outras palavras, sete alunos responderam incorretamente às duas questões e seis alunos não responderam a ambas as questões.

Atribui um número a cada palavra que sublinhaste para poderes responder à pergunta seguinte.

a) Apesar de não conheceres o significado das palavras que sublinhaste no texto, tenta atribuir um sinónimo a cada uma das palavras, através do contexto em que estão inseridas na frase e / ou do texto.

1- campo de milho

2- fogo

3- brasa de fogo

4- coisa grande

5- animal da família dos bovinos

6 - animal de

7- casa

8- dono da casa

Figura 8--Exemplo da resposta de um aluno à questão a) da ficha de trabalho (Sessão 4).

b) Regista as palavras desconhecidas através do número que lhes atribuíste e tenta explicá-las, através de outras palavras que conheças, a partir do sentido da frase e / ou do texto.

1- sara campo de milho;

2- um salpico de fogo

Figura 9--Exemplo da resposta de um aluno à questão b) da ficha de trabalho (Sessão 4).

Tabela 9 - Número de palavras desconhecidas em cada texto e o total das mesmas por aluno.

Alunos	Texto sessão 1	Texto sessão 2	Texto sessão 3	Texto sessão 4	Total de palavras desconhecidas
A1	2	3	2	2	9
A2	0	4	7	3	14
A3	2	6	2	4	14
A4	0	-	2	-	2
A5	2	3	9	10	24
A6	2	6	10	7	25
A7	2	6	7	2	17
A8	2	7	3	4	16
A9	2	4	3	4	13
A10	3	7	11	5	25
A11	3	4	5	6	18
A12	2	4	7	6	19
A13	1	3	6	3	13
A14	3	6	6	4	17
A15	2	3	3	3	11
A16	2	5	9	8	24
A17	1	2	6	6	15
A18	2	4	5	-	11
A19	1	4	5	2	12
A20	3	3	3	4	13
A21	3	2	2	3	10
A22	2	3	3	2	10
A23	-	4	2	10	16
A24	-	5	3	8	16
Média de palavras desconhecidas					15,2

A tabela acima apresentada, permite-nos concluir que a média de palavras desconhecidas dos alunos da turma é de 15,2, sendo que apenas onze alunos sublinharam mais de quinze palavras e os restantes treze alunos estão abaixo da média, com menos de quinze palavras desconhecidas no total das quatro fichas de trabalho realizadas.

Os alunos que assinalaram o menor número de palavras desconhecidas foram: A1 que identificou nove palavras como desconhecidas, o A4 que identificou apenas duas palavras como desconhecidas, contudo é pertinente referir que não esteve presente na

realização da 2ª e 4ª ficha, o A20 e o A21 que identificaram ambos como desconhecidas 10 palavras.

Os alunos que assinalaram um maior número de palavras desconhecidas foram: o A5 e A16 ambos identificaram vinte e quatro palavras desconhecidas e o A6 e A10 que a identificaram vinte e cinco palavras desconhecidas.

Parece-nos ainda pertinente referir que com base em informação recolhida através da observação os alunos com o menor número de palavras identificadas como desconhecidas são, de forma geral os que demonstram um maior gosto pela leitura, consequentemente hábitos de leitura mais desenvolvidos.

De forma a compreender melhor as dificuldades sentidas pelos alunos, foi realizado um pequeno questionário aos encarregados de educação / pais onde eram inquiridos sobre os seus hábitos de leitura e os hábitos de leitura que promovem com os seus educandos.

Devido à situação que o país enfrenta, causada pela pandemia de Covid-19, que levou ao encerramento das escolas em março de 2020 e embora tenha entregue o questionário antes do encerramento das mesmas, apenas tive acesso a 12 questionários. Assim sendo, a relação estabelecida entre as respostas aos questionários e o desempenho dos alunos, diz apenas respeito aos alunos cujo os encarregados de educação / pais responderam ao questionário.

Tabela 10 - Frequência de respostas dadas pelos EE no questionário.

	Nunca/ Quase Nunca	1 ou 2 vezes por mês	Todas as semanas	Todos os dias
Ler livros	1	2	4	5
Contar Histórias	-	2	5	5
Ouvi-lo ler	-	-	7	5
Comprar-lhe livros	-	12	-	-

Tabela 11 - Respostas dadas pelos EE à questão com que frequência realizou / realiza com os seus educandos as seguintes atividades.

Alunos	Ler Livros				Contar histórias				Ouvi-lo ler				Comprar livros				Total de palavras desconhecidas por aluno
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
A1			X				X				X			X			9
A2			X				X				X			X			14
A3				X				X				X		X			14
A5		X				X					X			X			24
A6			X				X				X			X			25
A10			X					X			X			X			25
A13				X				X				X		X			13
A15		X					X					X		X			11
A16	X							X			X			X			24
A17				X			X				X			X			15
A21				X				X				X		X			10
A22				X				X				X		X			10

Legenda tabela 11:

1- Nunca/Quase Nunca; 2- 1 ou 2 vezes por mês; 3- Todas as semanas; 4- Todos os dias.

Através das tabelas acima apresentadas, podemos concluir que existe uma grande disponibilização de tempo por parte dos encarregados de educação / pais para acompanharem e motivarem as suas crianças em relação à leitura.

Devido ao facto de ter poucos questionários, o que torna a análise e o estabelecimento de uma correlação clara mais difícil, assim, vou debruçar-me apenas na questão 5 do questionário e estabelecer uma correlação um pouco mais aprofundada com a alínea “ler livros”.

Apesar de haver um grande empenho por parte da maioria dos encarregados de educação / pais na promoção de hábitos de leitura das suas crianças, apenas 42% dos inquiridos afirma ler para os seus filhos todos os dias, 33% fá-lo todas as semanas, 17% uma ou duas vezes por mês e 8% nunca ou quase nunca.



Figura 10- Frequência com que os EE leem livros para os seus educandos.

Embora estejamos a falar de crianças que já sabem ler de forma autónoma ou quase autónoma, os encarregados de educação/ pais lerem para as crianças é muito importante, uma vez que escutam alguém que lê corretamente, isto é, respeita a pontuação, concerne expressividade ao texto, e claro se ouvirem uma palavra desconhecida, vão imediatamente questionar o adulto acerca do significado da mesma, o que se traduz na maioria das vezes em enriquecimento do capital lexical das crianças.

Com base na análise das tabelas e das fichas de trabalho, verifico que os alunos A5, A6, A10, e A16 são os que assinalam um maior número de palavras desconhecidas, deste modo constatamos que os encarregados de educação/ pais desses alunos correspondem aos que leem com menos frequência para as suas crianças. Verificando-se o contrário nos alunos que sublinharam um menor número de palavras, por exemplo o aluno A22 sublinhou apenas 10 palavras ao longo das quatro fichas, contudo o encarregado de educação afirma ler para ele todos os dias. Desta forma, parece-nos existir uma correlação entre a frequência com que os encarregados de educação / pais leem para os filhos com o conhecimento e capital lexical destes.

Após a apresentação e análise dos dados, parece-me essencial uma breve reflexão sobre o que aqui foi apresentado.

Podemos constatar, tal como já foi referido que existe por parte dos encarregados de educação / pais empenho em estabelecer com as suas crianças os hábitos de leitura enumerados na questão 5 do questionário, contudo acho fundamental que os tornem diários e que embora as crianças já sejam autónomas ou quase autónomas parece-nos fundamental que continuem a ler livros com eles. No decorrer deste estudo, ficou explícito a importância que os encarregados de educação / pais têm como mediadores de conhecimento lexical e hábitos de leitura. Embora os encarregados de educação/ pais de forma geral estejam sensibilizados para importância da realização destes momentos de leitura com as suas crianças, seria pertinente criar e implementar algumas estratégias, para que todos o fizessem diariamente.

Em relação à avaliação do impacto das sessões (quatro fichas de trabalho) de ensino explícito do léxico cujo o objetivo é o crescimento do capital lexical dos alunos, devido à situação de pandemia de Covid-19 que o nosso país enfrenta não foi possível procedermos à sua realização de forma formal. Contudo, através do contacto e

observação dos alunos conseguimos verificar que houve um aumento do léxico por parte destes.

Com base nos dados apresentados podemos ainda verificar que o conhecimento lexical dos alunos se relaciona com as experiências de leitura proporcionadas pelos encarregados de educação / pais, tal premissa vai de encontro aos dados que retiramos através do gráfico da *figura 12*.

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS.

IV.1. Considerações finais

O trabalho apresentado foi uma mais valia tanto a nível pessoal como profissional. A realização da componente teórica do relatório permitiu-nos a aquisição e aprofundamento de inúmeros conhecimentos referentes à temática em estudo. Assim, foi possível perceber a importância e a necessidade de dar a conhecer aos alunos novos textos, por vezes um pouco mais complexos, de forma a que estes contactem com novo léxico, desenvolvendo com eles formas de desvendar o significado das palavras e posteriormente fazer um ensino explícito do léxico mencionado como desconhecido. É também de realçar a enorme importância que os bons hábitos de leitura têm no desenvolvimento do léxico e a enorme importância que os pais/ encarregados de educação têm na aquisição destes por parte das crianças. Apesar de a escola e o professor ter uma enorme importância na criação de hábitos de leitura nos alunos, os pais /encarregados de educação são os seus modelos e como tal estes tendem por segui-los.

Através deste estudo percebi a necessidade que há de fazer mais e melhor. Ao longo das quatro sessões que implementei, deparei-me com alunos motivados, interessados em conhecer um novo texto, aprender novas palavras e outros nem tanto. O desinteresse demonstrado por alguns alunos, deve-se ao facto de o nosso ensino estar focado na avaliação e em tudo o que é desenvolvido com esse fim, acabando por transmitir aos alunos que o que não para avaliação não requer tanto empenho e dedicação, o que originou que alguns alunos por vezes tivessem uma postura um pouco desinteressada. Com a certeza de que há um longo caminho a percorrer para melhorar o nosso ensino, espero no futuro continuar a ter oportunidade de investir no ensino explícito do léxico, pois este é fulcral para o sucesso escolar da criança. De acordo com Calaque (2004), citando Laranjeira, Leite e Pereira (2015: 189) “É, assim, necessário que os docentes façam um ensino do léxico de forma programada, sistemática e continuada. Esta é uma condição emergente para as aprendizagens nos vários domínios do saber”. Foi com base nas autoras anteriores e em outros autores citados e referidos ao longo deste relatório que segui para realização do estudo.

A maior limitação encontrada neste estudo, deve-se à situação de pandemia de Covid-19, que o nosso país e o mundo enfrentam. Esta situação fez com que o nosso estágio curricular fosse interrompido e embora tenha sido retomado através de *ensino a*

distância, impediu que houvesse um momento de avaliação, onde iria perceber realmente quais as palavras que passaram a fazer parte do conhecimento lexical dos alunos. Outro fator que de alguma forma condicionou o estudo foi o facto de o professor cooperante ser muito “preso” à utilização do manual o que por vezes dificultou a realização das sessões. A seguir à situação de pandemia o tempo foi também um grande condicionante, uma vez que o núcleo de estágio era constituído por 3 elementos, e todas necessitarmos de tempo para implementar os nossos trabalhos.

Termino, certa de que as atividades propostas contribuíram para o enriquecimento do capital lexical das crianças e que incutiram nelas motivação para a prática da leitura.

IV.2. Limitações do estudo

Em consonância com os dados recolhidos e as conclusões retiradas, é importante referir algumas das limitações sentidas durante a presente investigação. De acordo com a finalidade do presente estudo e com intuito de ir ao encontro do objetivo estabelecido, foram implementadas sessões que promoveram e avaliaram o conhecimento lexical dos alunos e foi ainda aplicado um questionário aos pais/ encarregados de educação para perceber se promovem e desenvolvem hábitos de leitura com os seus educandos.

A primeira limitação sentida durante a realização do presente estudo teve a ver com o empenho demonstrado pelos alunos, que por vezes ficou aquém do que era exetável talvez devido às atividades propostas, serem um pouco formais, uma vez que eram no formato de ficha de trabalho. Contudo, foi explicado à turma que as fichas não tinham qualquer impacto na avaliação dos mesmos. Todas estas implicações parecem-me estar relacionadas com a ideia de que o que não está a ser avaliado não requer tanto esforço e empenho por parte dos alunos. Infelizmente, a ideia do que realmente importa são os resultados ainda está muito presente no nosso ensino. Embora faça um balanço positivo das sessões, esta postura refletiu-se em alguns alunos, podendo assim de alguma forma tal atitude ter influenciado a resolução das fichas e, consequentemente, a uma menor veracidade nos resultados apresentados.

A maior limitação sentida e a última foram devido ao encerramento das escolas causada pela situação de Pandemia de Covid-19 que levou à alteração do modelo de

ensino durante a realização da PPS. Apesar de já termos desenvolvido as quatro sessões planeadas, faltava ainda planear a sessão de avaliação e embora tenha entregue o questionário para os encarregados de educação / pais antes da escola encerrar o mesmo aconteceu passado alguns dias, originando a que apenas doze encarregados de educação / pais tivessem preenchido e facultado o mesmo. Desta forma o presente estudo teve de ser um pouco reajustado à situação e consequentemente aos dados que tínhamos. Contudo é fundamental lembrar que muitas das vezes é nas situações mais adversas que se encontram as soluções mais inovadoras e, neste caso concreto apesar de tudo foi possível concluir o estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antão, J. A. (1997), *Elogio da leitura. Tipos e técnicas de leitura*. Coleção Cadernos pedagógicos. Porto: Edições: ASA

Antão, J. A. (2000). *Elogio da Leitura*. Porto: Edições Asa

Araújo, C. B. (2011). O lugar das palavras na aula de língua materna. Consultado em 20 outubro 2020, no site [https:// www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/71/55](https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/71/55).

Bezerra, M. A. (1999). Leitura e Escrita: Condições para a aquisição de vocabulário. *Intercâmbio*, 8. Obtido de <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/4034/2681> consultado em 18 de outubro de 2020

Cadório, L. (2001). *O Gosto pela Leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.

Calaque, E.(2004). Construction du vocabulaire et construction des connaissances au cours moyen. In *actes du 9 colloque de l'AIRDF*, Québec, 26 au 27 août. Consultado em 10 de outubro de 2020, em <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/Calaque.pdf>

Calaque, E. (2008). L' enseignement du vocabulaire à l'école: Elements de réflexion et propositions didactiques, *Conférence du 15 octobre*. Lyon. Consultado em 13 de outubro de 2020, em http://www2.ac-lyon.fr/services/maitrise-de-langue/IMC/pdf/synthese_calaque.pdf

Correia, M. (2009). Os dicionários portugueses. Lisboa: Caminho.

Corso, H. V., & Salles, J. F. (jul./set. de 2009). Relação entre leitura de palavras isoladas e compreensão de leitura textual em crianças. *Letras de Hoje*, 44, 28-39

Duarte, I. (2011). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência léxica*. Lisboa: ME/DGIDC.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência léxica*. Lisboa: ME/DGIDC.

Duarte, I. (2007). *Desenvolver o conhecimento Lexical*. Lisboa: ME /DGIDC (material de trabalho no âmbito do PNEP).

Fernandes, A. M., & Antunes, R. J. (2012). Leitura a Par - Promoção da Leitura. *Ler em Família, Ler na Escola, Ler na Biblioteca: Boas Práticas .*, pp. 27-33.

Ferreira, J. P. D. S. (2019). *O papel do livro infantil na motivação para a leitura: uma breve abordagem no 1.º CEB* (Doctoral dissertation).

Jorge, N., & Rente, S. (2017). *Gramática de Português - 2.º Ciclo 5.º e 6.º anos*. Porto: Porto Editora

Lages, M. F., Liz, C., António, J. H., & Correia, T. S. (2007). *Os Estudantes e a Leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).

Laranjeira, R. (2013). *Desenvolvimento lexical: perspectivas e práticas de professores no 1º ciclo do ensino básico*. Escola Superior de Educação de Lisboa – IPL, Lisboa.

Laranjeira, R., Leite, T., & Pereira, S. (2015). Desenvolvimento lexical: Perspetivas e práticas de professores no 1.º ciclo do ensino básico. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*, 184-196.

Machado, J. (1994), "Motivação para a leitura". Sítio Letras & Letras, Secção Ensaios. Consultado em 5 de novembro de 2020. Disponível em: <http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/letras/ensaio31.htm>

Marafigo, E. C. (2012). *A Importância da Literatura Infantil na formação de uma sociedade de leitores*. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wpcontent/uploads/2014/01/Elisangela-Carboni-Marafigo-Padilha.pdf>

Martins, G. (Coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação

Pacheco, N. (2011). *Ensino de léxico e texto descritivo*. Escola Superior de Educação de Lisboa

<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2391/1/Ensino%20de%20l%C3%A9xico%20e%20texto%20descritivo.pdf>

Pais, A.P. & Sardinha, M. G. G. A. (2011). *Os caminhos do ensino e da aprendizagem do vocabulário: intercultura, corpus textual e lexicultura*. Consultado em 18 de outubro 2020, no site repositório.ipcb.pt/bitsream/10400.11/1074/1/Braga_actas.pdf

Poslaniec, C. (2005). *Incentivar o Prazer de Ler Actividades de leitura para jovens*. Porto : Edições ASA.

Serra, C. M. M. (2020). *A metodologia de trabalho de projeto na Educação Pré-Escolar como ponte para o desenvolvimento lexical* (Doctoral dissertation).

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A decifração*. Lisboa: Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Sisto, C. (s.d.). A arte de Contar Histórias e sua importância no desenvolvimento infantil. pp. 1-4.

Vilela, M. (1997). *O léxico português: perpspetivação geral*. *Filologia e Linguística Portuguesa*, 1, 31-50.

APÊNDICES

Apêndice 1- Planificações das sessões realizadas

Planificação das sequências didáticas

Planificação das sequências didáticas							
Área Curricular / Duração 1 hora	Domínios	Conteúdos	Descritores de Desempenho	Estratégia / Atividades	Recursos	Avaliação	Descritores do Perfil do Aluno
Português (09/12/2019)	1. Oralidade; 2. Leitura-Escrita; 3. Educação literária; 4. Gramática	1.1. Compreensão; 1.2. Expressão; 2.1. Leitura; 2.2. Escrita; 3.1. Educação Literária;	1.1.1. Identificar intenções comunicativas de textos orais, designadamente perguntas, afirmações, exclamações apreciativas, ordens, pedidos; 1.1.2. Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas;	Leitura modelo de um excerto da obra de Luísa Ducla Soares “Cidade dos cães e outras histórias”; Leitura individual silenciosa do texto em questão, onde os alunos devem sublinhar as palavras com significado desconhecido;	Quadro; Projetor; Ficha com o excerto; Livro “Cidade dos cães e outras	Observação direta da participação dos alunos na realização das tarefas.	Questionador (A, F, G, I, J) Responsável/Autónomo (C, D, E, F, G, I, J);

		4.1.Gramática	<p>1.2.1. Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras;</p> <p>1.2.2. Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia;</p> <p>1.2.3. Variar adequadamente a prosódia e o ritmo discursivo em função da finalidade comunicativa;</p> <p>2.1.1. Identificar informação explícita no texto;</p> <p>3.1.1. Ouvir ler obras literárias e textos da tradição popular;</p> <p>3.1.2. Explicitar o sentido dos textos escutados ou lidos;</p> <p>4.1.1. Depreender o significado de palavras a partir da sua ocorrência nas diferentes áreas disciplinares curriculares;</p>	<p>Pesquisa no dicionário do significado das palavras encontradas e registo (tomarei nota das mesmas no quadro). Cada fila ficará responsável por procurar uma palavra, sendo que o aluno que a encontrar primeiro diz o seu significado;</p> <p>Recolha do excerto apresentado, para a professora estagiária avaliar o vocabulário de cada aluno.</p>	<p>histórias” de Luísa Ducla Soares;</p> <p>Dicionário.</p>		<p>Comunicador (A, B, D, E, H);</p> <p>Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F);</p> <p>Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H);</p> <p>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J).</p>
--	--	---------------	--	--	---	--	---

			<p>4.1.2. Associar significados conotativos a palavras e/ou expressões que não correspondam ao sentido literal;</p> <p>4.1.3. Desenvolver o conhecimento lexical, passivo e ativo.</p>				
Português (06/01/2020)	<p>1. Oralidade;</p> <p>2. Leitura-Escrita;</p> <p>3. Educação literária;</p> <p>4. Gramática</p>	<p>1.1. Compreensão;</p> <p>1.2. Expressão;</p> <p>2.1. Leitura;</p> <p>2.2. Escrita;</p> <p>3.1. Educação Literária;</p> <p>4.1. Gramática</p>	<p>1.1.1. Identificar intenções comunicativas de textos orais, designadamente perguntas, afirmações, exclamações apreciativas, ordens, pedidos;</p> <p>1.1.2. Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas;</p> <p>1.2.1. Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras;</p> <p>1.2.2. Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia;</p>	<p>Leitura modelo do excerto “A lenda do bolo rei” de Maria Alberta Menéres;</p> <p>Leitura individual silenciosa do texto em questão, onde os alunos devem sublinhar as palavras com significado desconhecido;</p> <p>Pesquisa no dicionário do significado das palavras encontradas e registo (tomarei nota das mesmas no quadro). Cada fila ficará responsável por procurar uma palavra, sendo que o aluno que a encontrar primeiro diz o seu significado;</p>	<p>Quadro;</p> <p>Projeto;</p> <p>Ficha de trabalho;</p> <p>Livro</p> <p>Dicionário.</p>	<p>Observação direta da participação dos alunos na realização das tarefas.</p>	<p>Questionador (A, F, G, I, J)</p> <p>Responsável/A autónomo (C, D, E, F, G, I, J);</p> <p>Comunicador (A, B, D, E, H);</p> <p>Participativo/colaborador (B, C, D, E, F);</p> <p>Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H);</p>

			<p>1.2.3. Variar adequadamente a prosódia e o ritmo discursivo em função da finalidade comunicativa;</p> <p>2.1.1. Identificar informação explícita no texto;</p> <p>3.1.1. Ouvir ler obras literárias e textos da tradição popular;</p> <p>3.1.2. Explicitar o sentido dos textos escutados ou lidos;</p> <p>4.1.1. Depreender o significado de palavras a partir da sua ocorrência nas diferentes áreas disciplinares curriculares;</p> <p>4.1.2. Associar significados conotativos a palavras e/ou expressões que não correspondam ao sentido literal;</p> <p>4.1.3. Desenvolver o conhecimento lexical, passivo e ativo.</p>	<p>Recolha do excerto apresentado, para a professora estagiária avaliar o vocabulário de cada aluno.</p>			<p>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J).</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

Português (11/02/2020)	<p>1. Oralidade;</p> <p>2. Leitura-Escrita;</p> <p>3. Educação literária;</p> <p>4. Gramática</p>	<p>1.1. Compreensão;</p> <p>1.2. Expressão;</p> <p>2.1. Leitura;</p> <p>2.2. Escrita;</p> <p>3.1. Educação Literária;</p> <p>4.1. Gramática.</p>	<p>1.1.1. Identificar intenções comunicativas de textos orais, designadamente perguntas, afirmações, exclamações apreciativas, ordens, pedidos;</p> <p>1.1.2. Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas;</p> <p>1.2.1. Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras;</p> <p>1.2.2. Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia;</p> <p>1.2.3. Variar adequadamente a prosódia e o ritmo discursivo em função da finalidade comunicativa;</p> <p>2.1.1. Identificar informação explícita no texto;</p> <p>3.1.1. Ouvir ler obras literárias e textos da tradição popular;</p>	<p>Diálogo com os alunos sobre a atividade que vão desenvolver;</p> <p>Leitura modelo do texto “<i>O mar</i>” de Mia Couto.</p> <p>Leitura individual silenciosa do texto em questão, onde os alunos devem sublinhar as palavras com significado desconhecido;</p> <p>Pesquisa no dicionário do significado das palavras encontradas e registo (tomarei nota das mesmas no quadro). Cada fila ficará responsável por procurar uma palavra, sendo que o aluno que a encontrar primeiro diz o seu significado;</p> <p>Recolha do excerto apresentado, para a professora estagiária avaliar o vocabulário de cada aluno.</p>	<p>Quadro;</p> <p>Projeto;</p> <p>Ficha de trabalho;</p> <p>Livro</p> <p>Dicionário.</p>	<p>Observação direta da participação dos alunos na realização das tarefas.</p>	<p>Questionador (A, F, G, I, J)</p> <p>Responsável/Autónomo (C, D, E, F, G, I, J);</p> <p>Comunicador (A, B, D, E, H);</p> <p>Participativo/colaborador (B, C, D, E, F);</p> <p>Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H);</p> <p>Conhecedor/sabedor/ culto/informado (A, B, G, I, J).</p>
---------------------------	---	--	---	---	--	--	---

			<p>3.1.2. Explicitar o sentido dos textos escutados ou lidos;</p> <p>4.1.1. Depreender o significado de palavras a partir da sua ocorrência nas diferentes áreas disciplinares curriculares;</p> <p>4.1.2. Associar significados conotativos a palavras e/ou expressões que não correspondam ao sentido literal;</p> <p>4.1.3. Desenvolver o conhecimento lexical, passivo e ativo.</p>				
Português (03/03/2020)	<p>1.Oralidade;</p> <p>2.Leitura-Escrita;</p> <p>3.Educação literária;</p>	<p>1.1.Compreensão;</p> <p>1.2.Expressão;</p> <p>2.1.Leitura;</p> <p>2.2.Escrita;</p> <p>3.1.Educação Literária;</p>	<p>1.1.1. Identificar intenções comunicativas de textos orais, designadamente perguntas, afirmações, exclamações, apreciativas, ordens, pedidos;</p> <p>1.1.2. Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas;</p>	<p>Diálogo com os alunos sobre a atividade que vão desenvolver;</p> <p>Leitura modelo do texto “O espantalho aventureiro” de António Torrado;</p> <p>Leitura individual silenciosa do texto em questão, onde os alunos devem sublinhar</p>	<p>Quadro;</p> <p>Computador;</p> <p>Giz;</p> <p>Projetor;</p> <p>Ficha de trabalho;</p>	<p>Observação direta da participação dos alunos na realização das tarefas;</p>	<p>Questionador (A, F, G, I, J)</p> <p>Responsável/Autónomo (C, D, E, F, G, I, J);</p> <p>Comunicador (A, B, D, E, H);</p>

	4. Gramática.	4.1.Gramática.	<p>1.2.1. Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras;</p> <p>1.2.2. Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia;</p> <p>1.2.3. Variar adequadamente a prosódia e o ritmo discursivo em função da finalidade comunicativa;</p> <p>2.1.1. Identificar informação explícita no texto;</p> <p>3.1.1. Ouvir ler obras literárias e textos da tradição popular;</p> <p>3.1.2. Explicitar o sentido dos textos escutados ou lidos;</p> <p>4.1.1. Depreender o significado de palavras a partir da sua ocorrência nas diferentes áreas disciplinares curriculares;</p>	<p>as palavras com significado desconhecido;</p> <p>Pesquisa no dicionário do significado das palavras encontradas e registo (tomarei nota das mesmas no quadro). Cada fila ficará responsável por procurar uma palavra, sendo que o aluno que a encontrar primeiro diz o seu significado;</p> <p>Recolha do excerto apresentado, para a professora estagiária avaliar o vocabulário de cada aluno.</p>	Dicionário.		<p>Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F);</p> <p>Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H);</p> <p>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J).</p>
--	------------------	----------------	--	---	-------------	--	---

			<p>4.1.2. Associar significados conotativos a palavras e/ou expressões que não correspondam ao sentido literal;</p> <p>4.1.3. Desenvolver o conhecimento lexical, passivo e ativo.</p>				
--	--	--	--	--	--	--	--

Apêndice 2 – Ficha de trabalho da sessão 1

Nome _____

Data _____

O Caranguejo Verde

No grande mar azul, junto às grandes rochas roídas pelas ondas e pelo vento, vivia um pequeno caranguejo verde. Gastava o dia a trepar pelas muralhas de pedra, em correrias desengonçadas. De tão desajeitado, todos troçavam dele.

Voavam as brancas gaivotas no ar e no seu voo liso, pareciam preguiçosas bailarinas cansadas de dançar. Às vezes pousavam nas rochas negras; o pequeno caranguejo ficava a olhá-las, enquanto penteavam as longas penas finas, brancas, com a vaidade de quem se sente belo e admirado. As penas velhas caíam sobre as pedras, mas mesmo essas eram ainda tão leves e macias que o caranguejo verde, de casca dura, rugosa sonhava ter um vestido assim lindo, leve, branco como uma espuma, um vestido que o fizesse voar.

Então, em segredo, todas as noites, quando os bichos dormiam e as próprias estrelas piscavam os olhos de sono, o pequeno caranguejo saía da sua toca para apanhar as penas caídas. Tantas foi juntando, tantas e tão belas, que o feio esconderijo de pedra mais parecia um ninho de pássaros.

Luísa Ducla Soares, (2016) "O Caranguejo Verde",
in *Cidade dos Cães e Outras Histórias*
Porto Editora

1. Lê o texto com muita atenção e sublinha as palavras cujo significado desconheces.
2. Atribui um número a cada palavra que sublinhaste para poderes responder à pergunta seguinte.
 - a) Apesar de não conheceres o significado das palavras que sublinhaste no texto, tenta atribuir um sinónimo a cada uma das palavras, através do contexto em que estão inseridas na frase e / ou do texto.

b) Regista as palavras desconhecidas através do número que lhes atribuíste e tenta explicá-las, através de outras palavras que conheças, a partir do sentido da frase e / ou do texto.

- 3.** Consulta o teu dicionário e pesquisa o significado de todas as palavras que sublinhaste; regista o significado que mais se adequa de acordo com o sentido da frase e / ou do texto.

Apêndice 3 – Ficha de trabalho da sessão 2

Nome _____

Data _____

Lenda do Bolo-Rei

Quando os Reis Magos foram visitar o Menino Jesus, perto da gruta onde estava o menino, os Reis Magos tiveram uma discussão para saber qual deles seria o primeiro a oferecer os presentes.

Um artesão que por ali passava assistiu à conversa e propôs uma solução para o problema, de maneira a ficarem todos satisfeitos. O artesão resolveu fazer um bolo e meter uma fava na massa. Depois de cozido, repartiu o bolo em três partes e aquele a quem saísse a fava seria o primeiro a oferecer os presentes ao Menino.



Assim ficou conhecido pelo nome de Bolo-Rei e como tinha sido feito para escolher um rei, passou a usar-se como doce de Natal.

Dizem que a côdea do bolo simboliza o ouro, as frutas simbolizam a mirra e o aroma, o incenso.

Maria Alberta Menéres, (1999) "A Lenda do Bolo-Rei ", in O Livro do Natal, Edições ASA

1. Lê o texto com muita atenção e sublinha as palavras cujo significado desconheces.
2. Atribui um número a cada palavra que sublinhaste para poderes responder à pergunta seguinte.
 - a) Apesar de não conheceres o significado das palavras que sublinhaste no texto, tenta atribuir um sinónimo a cada uma das palavras, através do contexto em que estão inseridas na frase e / ou do texto.

b) Regista as palavras desconhecidas através do número que lhes atribuíste e tenta explicá-las, através de outras palavras que conheças, a partir do sentido da frase e / ou do texto.

- 3.** Consulta o teu dicionário e pesquisa o significado de todas as palavras que sublinhaste. Regista o significado que mais se adequa de acordo com o sentido da frase e / ou do texto.

Apêndice 4 – Ficha de trabalho da sessão 3

Nome _____

Data _____

O mar

Era uma vez uma menina que nunca vira o mar. Chamava-se Maria Poeirinha. Ela e a sua família eram pobres, viviam numa aldeia tão interior que acreditavam que o rio que ali passava não tinha nem fim nem foz.



Poeirinha só ganhara um irmão, o Zeca Zonzo, que era desprovido de juízo. Cabeça sempre no ar, as ideias lhe voavam como balões em final de festa. Na miséria em que viviam na destoa. Até a poeirinha tinha sonhos pequenos, mais de areia do que castelos.

Às vezes sonhavam que ela se convertia em rio e seguia com passo lento, como a princesa de um distante livro, arrastando um manto feito de remoinhos, remendos e retalhos. Mas depressa ela saía do sonho, pois seus pés descalços escaldavam na areia quente. E o rio secava, engolido pelo chão.

Um certo dia, chegou à aldeia o Tio Jaime Litorânio, que achou grave que os seus familiares nunca tivessem conhecido os azuis do mar.

Que a ele o mar lhe havia aberto a porta para o infinito. Podia continuar pobre mas havia do outro lado do horizonte, uma luz que fazia a espera valer a pena. Deste lado do mundo, faltava essa luz que nasce não do Sol mas das águas profundas.

A fome, a solidão, a palermice do Zeca, tudo isso o Tio atribuía a uma única carência: a falta de maresia. Há coisas que se podem fazer pela metade, mas enfrentar o mar pede a nossa alma toda inteira. Era o que dizia Jaime.

- Quem nunca viu o mar não sabe o que é chorar!

Mia Couto, *O Beijo da Palavrinha*, Lisboa, Editorial Caminho, 2008

1. Lê o texto com muita atenção e sublinha as palavras cujo significado desconheces.

2. Atribui um número a cada palavra que sublinhaste para poderes responder à pergunta seguinte.

a) Apesar de não conheceres o significado das palavras que sublinhaste no texto, tenta atribuir um sinónimo a cada uma das palavras, através do contexto em que estão inseridas na frase e / ou do texto.

b) Regista as palavras desconhecidas através do número que lhes atribuíste e tenta explicá-las, através de outras palavras que conheças, a partir do sentido da frase e / ou do texto.

3. Consulta o teu dicionário e pesquisa o significado de todas as palavras que sublinhaste. Regista o significado que mais se adequa de acordo com o sentido da frase e / ou do texto.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Apêndice 5 – Ficha de trabalho da sessão 4

Nome _____

Data _____

O espantalho aventureiro

Era uma vez um espantalho. De braços abertos, no meio da seara, grande chapéu e camisa ao vento, o espantalho aborrecia-se:

-Estou aqui espedado, a guardar o que não é meu e nem me pagam. Vou mas é despedir-me.

E despediu-se mesmo.

Já podia descansar os braços. Que alívio! Pelo caminho ia pensando: «Preciso de arranjar trabalho que me dê dinheiro. Um dia, com uma bolsa cheia de dinheiro dos meus ganhos, compro uma terra.»

Ele a perder-se nestes sonhos e uma caravana de saltimbancos a passar.

- Venha connosco – convidaram eles.

Ele foi, que o trabalho não era difícil. Dava uns saltos, fazia palhaçadas e recebia dinheiro. Mas um dia apanhou um susto. O homem-vulcão, que deitava labaredas pela boca, cuspiu uma faúlha que deitou fogo ao homem de palha.

- Isto de ser artista de circo tem os seus perigos – disse o chamuscado espantalho despedindo-se.

No largo da vila, havia um editorial que convoca voluntários para o exército. O espantalho alistou-se.

Mas, certa vez, no quartel, enquanto dormia, uma mula comeu o herói. Pediu e demissão.

Consultou a bolsa e contou as moedas, umas grandes, outras pequenas. Dava para comprar uma horta. Foi o que fez. Colocou-se de braços abertos, a proteger a propriedade, e ali ficou. Agora era proprietário!

Para nós, que aqui o vemos, o fim voltou ao princípio, ao ofício de espantalho. Há muitas histórias assim...



António Torrado, 100 Histórias bem-dispostas,

7ª edição, Edições ASA, 2011 (escrito com supressões; adaptado)

1. Lê o texto com muita atenção e sublinha as palavras cujo significado desconheces.
2. Atribui um número a cada palavra que sublinhaste para poderes responder à pergunta seguinte.
- a) Apesar de não conheceres o significado das palavras que sublinhaste no texto, tenta atribuir um sinónimo a cada uma das palavras, através do contexto em que estão inseridas na frase e / ou do texto.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

- b) Regista as palavras desconhecidas através do número que lhes atribuíste e tenta explicá-las, através de outras palavras que conheças, a partir do sentido da frase e / ou do texto.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal blue ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

3. Consulta o teu dicionário e pesquisa o significado de todas as palavras que sublinhaste. Regista o significado que mais se adequa de acordo com o sentido da frase e / ou do texto.

Apêndice 6 – Questionário aos encarregados de educação/ pais

Questionário

Eu, Sara Isabel Ferreira Lopes, aluna do Mestrado de Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB da Escola Superior de Educação, elaborei o seguinte questionário no âmbito da realização do meu relatório final. Este tem como objetivo avaliar os hábitos de leitura dos pais e encarregados de educação e a promoção da leitura junto dos educandos.

Desde já agradeço a disponibilidade para o preenchimento deste questionário. Realço que a vossa colaboração é da máxima importância para a realização do meu trabalho de investigação. Este questionário é totalmente anónimo e não será necessária qualquer identificação pessoal.

Mais uma vez agradeço toda a vossa colaboração. Obrigada!

1. Encarregado de educação:

☐ Pai ☐ Mãe ☐ Outro _____

2. Profissão:

Profissão do pai _____

Profissão da mãe _____

3. Nível de escolaridade:

Habilitações académicas do pai _____

Habilitações académicas da mãe _____

4. Com que frequência realiza as seguintes atividades? (Encarregado de Educação).

	Nunca / Quase Nunca	1 ou 2 vezes por mês	Todas as semanas	Todos os dias
Comprar livros				
Ler um livro				
Comprar jornais / revistas				
Ler jornais / revistas				

5. Com que frequência realizou / realiza com o/a seu/sua educando(a):

	Nunca / Quase Nunca	1 ou 2 vezes por mês	Todas as semanas	Todos os dias
Ler livros				
Contar histórias				
Ouvi-lo ler				
Comprar-lhe livros				

6. Preencher com o/a seu/sua educando(a).

		Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
A leitura é um dos passatempos preferidos	Pai				
	Mãe				
	Outro				
	Educando				
Gosto muito de receber um livro de presente	Pai				
	Mãe				
	Outro				
	Educando				
Ler faz-me sentir feliz/ divertido	Pai				
	Mãe				
	Outro				
	Educando				
Ler é aborrecido	Pai				
	Mãe				
	Outro				
	Educando				
Gosto de ir a uma livraria / biblioteca	Pai				
	Mãe				
	Outro				
	Educando				

Coimbra, 10 de março de 2020

 (Sara Isabel Ferreira Lopes)

